

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 3 (41)
2022

№ 3 (41)
2022

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя

Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Журнал распространяется по подписке, в свободную продажу не поступает

Подписной индекс каталога Агентства «Урал-Пресс» -70842

Главный редактор

Лобин А. М., доктор филол. наук

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., кандидат пед. наук

Редакционная группа

Корректор: Лобин А. М.

Переводчик: Николаева О. А.

Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск,

площадь Ленина, 4/5, 316

Тел.: 8(8422) 44-30-69; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии

Россия, 432071, г. Ульяновск,

б-р Пластова, д. 13, корп. 2

Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 3.10.22

День выхода номера в свет: 13.10.22

Формат 70×100/16

Усл. печ. л. 9.4

Тираж 500 экз.

Заказ № 313

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Иванова Наталья Кирилловна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и лингвистики ФГБОУ ВО «Ивановский государственный химико-технологический университет», г. Иваново, Россия.

Ковтун Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения РАН, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Редакционная коллегия

Алтабаева Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Дубровская Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой "Английский язык", ФГБОУ ВО "Пензенский государственный университет", г. Пенза, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики, «Софийский университет им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Липатова Антонина Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО "УлГПУ им. И.Н. Ульянова", г. Ульяновск, Россия

Лобин Александр Михайлович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО "УлГПУ им. И.Н. Ульянова", г. Ульяновск, Россия

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, заведующий научно-исследовательским центром современной педагогики НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Парфенова Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, Россия

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Серешова Катарина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода «Университета экономики», г. Братислава, Словакия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шаповалова Татьяна Егоровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта в ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия.

Шафранская Элеонора Федоровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской литературы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия.

Шевечкова Моника, магистр, кандидат филологических наук, заведующий отделом Лингвистического центра на факультете естественных наук в Университете им. Масарика, г. Брно, Чехия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шубович Марина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

К ЮБИЛЕЮ

Поздравляем с юбилеем! 90 лет УлГПУ!	8
--	---

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Абдрахимов В. З., Абдрахимов Д. В. (Россия, г. Самара) Инновационные процессы в экологическом образовании	10
---	----

Мукина О. Г. (Россия, г. Ульяновск) Кейс-технологии в обучении иностранцев русскому языку	15
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ефимова О. В., Парфенова Т. А., Емельянова Е. В. (Россия, г. Ульяновск) Фольклор как средство формирования межкультурного речевого взаимодействия детей-билингвов	20
---	----

Ключникова Е. А., Шустова Л. П., Данилов С. В. (Россия, г. Ульяновск) Формирование гендерной идентичности у детей дошкольного возраста	25
--	----

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Назаренко Л. Д., Петрищев И. О., Касаткина Н. М. (Россия, г. Ульяновск) Активное долголетие как идеал и норма социальной политики государства	31
---	----

Тимошина И. Н., Ал. Мхд. Висам, Губина В. В. (Россия, г. Ульяновск) Особенности программно-методического обеспечения процесса спортивной подготовки юных футболистов в Сирийской Арабской Республике	39
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шмакова А. П., Семикашева И. А., Федоров А. И. (Россия, г. Ульяновск) Потенциальные возможности VR-технологий в коррекции перцептивно-мыслительных нарушений у студентов педагогических вузов	45
---	----

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лобин А. М. (Россия, г. Ульяновск) Система персонажей и эволюция главного героя в романе А. Азольского «Диверсант».	51
---	----

РУССКАЯ ФОЛЬКЛОРИСТИКА

Липатова А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Свадебная сиротская песня: к вопросу о вариативности дендронима 63

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ, ПРИКЛАДНАЯ И СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА

Зорина И. И., Свидерская Д. А. (Россия, г. Ульяновск)

Особенности перевода бытовых и этнографических реалий с русского на английский язык на материале музейных буклетов 78

Иванова Н. К., Врыганова К. А. (Россия, г. Иваново)

Текст эссе Дж. Оруэлла «Британская кухня» в социокультурном и межкультурном контексте 85

Сухова Н. В., Порчелли М. М. (Россия, г. Москва)

Прагматические стратегии в речи студентов-лингвистов: концептуализация мира и дискурсивные риторические связи 93

Юськаева Э. И. (Россия, г. Екатеринбург)

Коллективное в электронной коммуникации: прагмалингвистические средства актуализации 100

Сведения об авторах 107

CONTENTS

FOR THE ANNIVERSARY

Anniversary Address	8
-------------------------------	---

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

Abdrakhimov V. Z., Abdrakhimov D. V. (Samara, Russia) Innovative Processes in Environmental Education	10
---	----

Mukina O. G. (Ulyanovsk, Russia) Case Technologies in Teaching Russian to Foreigners	15
--	----

THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATION

Efimova O. V., Parfenova T. A., Emelyanova E. V. (Ulyanovsk, Russia) Folklore as a Means of Forming Intercultural Speech Interaction of Bilingual Children .	20
--	----

Klyuchnikova E. A., Shustova L. P., Danilov S. V. (Ulyanovsk, Russia) Formation of Gender Identity in Preschool Children	25
--	----

PHYSICAL CULTURE AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Nazarenko L. D., Petrishchev I. O., Kasatkina N. M. (Ulyanovsk, Russia) Active Longevity as an Ideal and Norm of State Social Policy	31
--	----

Timoshina I. N., Al. Mhd. Visam, Gubina V. V. (Ulyanovsk, Russia) Features of Methodological Support of the Process of Sports Training of Young Football Players in the Syrian Arab Republic	39
---	----

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Shmakova A. P., Semikasheva I. A., Fedorov A. I. (Ulyanovsk, Russia) Potential Possibilities of VR-Technology in the Correction of Perceptual and Mental Disorders in Students of Pedagogical Universities	45
---	----

MODERN RUSSIAN LITERATURE

Lobin A. M. (Ulyanovsk, Russia) Character System and Evolution of the Main Character in the Novel by A. Azolsky "Saboteur".	51
--	----

RUSSIAN FOLKLORE STUDIES

Lipatova A.P. (Ulyanovsk, Russia)

Orphan Wedding Song: On the Issue of Dendronim Variability 63

THEORETICAL, APPLIED AND COMPARATIVE LINGUISTICS

Zorina I. I., Sviderskaya D. A. (Ulyanovsk, Russia)

Peculiarities of the Translation of the Everyday and Ethnographical Realia from Russian into English on the Material of Museum Booklets 78

Ivanova N. K., Vryganova K. A. (Ivanovo, Russia)

J. Orwell's Essay "British Cuisine" in Socio-Cultural and Intercultural Context 85

Sukhova N. V., Porchelli M. M. (Moscow, Russia)

Pragmatic Strategies in the Students' Speech: World Conceptualisation and Discourse Rhetorical Relations 93

Yuskaeva E. I. (Yekaterinburg, Russia)

The Collective in Computer-Mediated Communication: Pragmalinguistic Tools of Actualisation 100

Our Authors 107

К ЮБИЛЕЮ

К 90-летию УлГПУ им. И.Н. Ульянова

Поздравляем с Юбилеем!

В этом году нашему Ульяновскому государственному педагогическому университету имени И.Н. Ульянова исполнилось ровно 90-лет! За эти годы небольшой институт с тремя отделениями подготовки превратился в крупнейший научно-образовательный центр. УлГПУ стал кузницей кадров не только для системы образования, но и для многих других сфер деятельности, он является инновационной площадкой для всего региона, поставщиком научных решений во многих областях знаний, центром развития талантов, творчества детей и молодежи.

Наука – важнейшее направление деятельности нашего вуза. Многие преподаватели УлГПУ являются также и талантливыми исследователями. Коллектив университета бережно хранит и приумножает лучшие традиции, заложенные известными учеными, работавшими в вузе в разное время: А.В. Штраусом (математический анализ), Е.И. Никитиной (методика преподавания русского языка), А.А. Любищевым (биология), Н.Г. Левинтовым (методология истории), С.Л. Сытиным (история Нового времени, краеведение), В.В. Благовещенским и Р.Е. Левиной (геоботаника) и другими.

В настоящее время в УлГПУ успешно работают аспирантура и докторантура, защищаются диссертации, проводятся научные конференции по различным научным направлениям. «Научно-исследовательская лаборатория функциональной диагностики», «НОЦ “Традиционная культура и фольклор Ульяновского Поволжья” им. Д.Н. Садовникова», «Лаборатория социологических исследований», «Научно-исследовательская лаборатория гравитации, космологии, астрофизики», «Научно-исследовательская лаборатория математического моделирования», «Научно-исследовательская лаборатория психофизиологии и психодиагностики» и многие другие научные подразделения вносят свой вклад в российскую и мировую науку.

Достаточно высок в нашем университете уровень публикационной активности. Статьи наших ученых выходят в ведущих научных журналах, УлГПУ регулярно выпускает монографии и сборники материалов многочисленных конференций, есть два периодических научных издания: электронный научный журнал «НАУКА ONLINE», специализирующийся на точных и естественно-научных дисциплинах, и наш «Поволжский педагогический поиск», посвященный всему спектру педагогических, филологических и социальных наук.

Очередной, 41-й, номер «Поиска», который вы держите в руках, тоже юбилейный. Первый был выпущен в 2012 году, и этим номером мы открываем второе десятилетие нашей работы. Десять лет для периодического издания – возраст становления. За это короткое время наш журнал прошел большой путь: был сформирован редакционный коллектив, отработан издательский процесс, определен круг тем, но самое главное – сложился костяк постоянных авторов, благодаря активной деятельности которых «Поиск» выходит в свет. В настоящий момент «Поволжский педагогический поиск» достиг достаточно высокого научного уровня, по качеству редакционной обработки материалов и оформлению он соответствует большинству все более и более жестких требований, предъявляемых к научным журналам гуманитарного профиля.

Девяносто лет для вуза – возраст активной зрелости. Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» – один из его успешных проектов. Профессорско-преподавательский состав нашего университета, его аспиранты, магистранты и студенты ведут активную научную работу, и нашему журналу предстоит внести свой вклад в этот процесс, покоряя все новые и новые научные вершины!

*Редакционная коллегия журнала
«Поволжский педагогический поиск»*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 504.337.147
ББК 74.200.528

Инновационные процессы в экологическом образовании

Абдрахимов Владимир Закирович,

доктор технических наук, профессор кафедры Землеустройство и кадастры, Самарский государственный экономический университет, г. Самара, Россия, orcid.org/0000-0002-1832-2572

Абдрахимов Дмитрий Владимирович,

студент факультета среднего профессионального и предпрофессионального образования, Самарский государственный экономический университет, г. Самара, Россия.

Аннотация. В связи с деградацией окружающей среды за счет роста ее загрязнения, энергетический и тепловой баланс биосферы нарушается, происходит изменение климата, что негативно отражается на здоровье человека, поэтому экологическое образование должно стать приоритетным направлением. Высшее образование в современных условиях должно поставить перед собой задачи, связанные с повышением эффективности подготовки студентов к профессиональной экологической деятельности. Необходимо провести аналитический обзор, который должен быть связан непосредственно с понятием «инновация».

Сущность проблемы экологического образования в представленной статье исследовалась с точки зрения концепции устойчивого развития. Обозначены, как одно из направлений перестройки образования, педагогические принципы, связанные с модернизацией экологического образования и определены исходные позиции современного образования. Исследования подтверждают необходимость экологизации общественных отношений на современном этапе развития цивилизации, поэтому методы, применяемые в системе экологического образования, должны рассматриваться как непрерывный процесс.

Ключевые слова: инновационные процессы, экологическое образование, экологическая парадигма.

Innovative Processes in Environmental Education

Abdrakhimov Vladimir Z.,

Doctor of Technical Sciences, Professor of the Department of Land Management and Cadaster of Samara State University of Economics, Samara, Russia, orcid.org/0000-0002-1832-2572

Abdrakhimov Dmitry V.,

Student, Faculty of Secondary Vocational and Pre-Professional Education of Samara State

niversity of Economics

Abstract. In connection with the degradation of the environment due to the growth of its pollution, the energy and heat balance of the biosphere is disturbed, climate change occurs, which negatively affects human health, so environmental education should become a priority. Higher education in modern conditions should set itself tasks related to increasing the efficiency of preparing students for professional environmental activities and conduct an analytical review, which should be directly related to the concept of "innovation". The essence of the problem of environmental education in the presented article was studied from the point of view of the concept of sustainable development. Designated as one of the areas of restructuring education, pedagogical principles associated with the modernization of environmental education and defined the initial positions of modern education. Research confirms the need for the greening of social relations, but already at the present stage of the development of civilization, therefore, the methods applied to the system of environmental education should be considered as a continuous process.

Keywords: innovation processes, environmental education, ecological paradigm.

Введение. В XXI веке при нарастании проблем экологического характера словосочетание «экологическое образование в интересах устойчивого развития» [Сенатор 2017] становится вызовом, поскольку оно связано, прежде всего, с компетентным инновационным подходом к экологическому образованию. Чтобы не только прогрессировать, но и выжить под воздействием на окружающую среду антропогенных факторов необходимо выдвинуть на первое место при устойчивом развитии сохранение экосистем, поскольку уже имеются достаточно доказательств, что экосистемы деградируют, а это препятствует социальному и экологическому развитию. В настоящей работе (как и в работе В. З. Абдрахимова) под антропогенным воздействием принимается сумма как прямых, так и косвенных влияний человека на окружающую среду [Абдрахимов 2016].

Экономический рост в XXI веке связан с ростом деградации окружающей среды, экосистем, их загрязнений, с истощением природных ресурсов, изменением климата, нарушением баланса в самой биосфере, что в конечном счете приведет к ухудшению здоровья человека. Приоритетным направлением в развитие системы образования должны быть дисциплины с учетом требований «зеленой» экономики.

«Зеленая» экономика является только частью «большой» экономики, так как она включает: производство очистительного оборудования различного рода, оказание экологических услуг, утилизация вторичных ресурсов и отходов. Европейский Союз в лице своего Парламента утвердил Директиву 2008/98 ЕС, в которой приоритетом, бесспорно, является не просто утилизация отходов, а переработка их с целью вторичного использования. Такая постановка вопроса способствует решению экологической безопасности.

Для того чтобы остановить рост антропогенного воздействия на компоненты окружающей среды необходимы инновации. А. Хоффман считает, что инновация может напоминать мутацию или биологический процесс, который способствует появлению эволюции различных видов, чтобы эти виды могли конкурировать за выживание [Hoffman 2012].

Инновация в экологическом образовании имеет особое значение, так как сохраняет экосистемы, окружающую природную среду в интересах устойчивого развития.

Инновацию в экологическом образовании необходимо рассматривать как инструмент, способствующий положительным изменениям. По мнению Л. Р. Халиуллиной, любой человеческой деятельности просто необходима постоянная инновация, чтобы иметь устойчивое развитие в новых реалиях [Халиуллина 2012]. J. L. Tsurkubule считает, что инновации в процессе профессионального образования необходимо считать процессами совершенствования, внедрения и практического использования передовых новых информационных технологий, приемов и средств обучения, создания конкурентной атмосферы [Tsurkubule 2011]. Он также предложил стимулировать профессиональный рост и творческий поиск преподавателя.

Без рационального и гибкого инновационного мышления инновационная деятельность в учебных заведениях будет весьма затруднена. По мнению В. П. Делия мышление инновационного характера связано с мышлением личности, индивида (субъекта), которые способны продуцировать и создать ментальные модели, обладающие ноуменом (умопостигаемая сущность, предмет интеллектуального созерцания) [Делия 2005].

Постановка задания и формирование цели:

а) раскрыть содержание и особенности непрерывного процесса экологического образования;

б) дать объективную оценку качества, ныне существующего экологического образования;

в) показать преемственность и взаимодействие образовательных программ в учреждениях различных типов.

Экологическое образования

Необходимо отметить, что в Российской Федерации непрерывность экологического образования обязательно должна обеспечиваться через взаимодействие (с учетом преемственности) образовательных учреждений различных типов: дошкольного, общего, профессионального, дополнительного и учебной по экологическому просвещения населения.

Решение поставленных целей можно достичь только путем включения общих экологических дисциплин в курсы подготовки всех специальностей и направлений, так как беречь окружающую среду и рационально использовать природные ресурсы нужно всем.

Для качественного экологического образования необходим процесс, который связан с не только непрерывным обучением и воспитанием, но и развитием самого человека как личности. В нашей работе [Абдрахимов 2016] ранее отмечалось, что образование, связанное непосредственно с экологией должно быть направлено на системы формирования комплекса не только научных, но и практических знаний, которые должны ориентироваться на бережное и ответственное отношение человечества к экологии и особенно к территориальным экосистемам.

В систему экологического образования обязательно нужно включить общечеловеческие принципы: интеграцию, научность, гуманизм, систематичность, непрерывность, взаимосвязанность, изучение локальных, региональных и глобальных проблем экологии. Задача экологического образования – изучить происходящие в природе негативные процессы, чтобы их исключить, бережно относиться ко всем существующим экосистемам, последовательно научить студентов знанию таких фактов, которые достаточны для понимания идущих в природе и обществе процессов.

Большинство исследований и публикаций, рассматривающих и анализирующих проблемы экологического характера, показали, что некоторые части общей

экологической проблемы пока неразрешимыми. В связи с чем по качественной экологизации формирование стратегий на всех уровнях образования будут способствовать ориентации образовательных программ, направленных на устойчивое развитие. Эти программы должны быть связаны не только с повышением профессиональной подготовки, но и с повышением информированности общественности.

Необходимо отметить, что каждая конкретная историческая эпоха или период имеет свою экологическую парадигму [Рубанова 2009]. Экологическая парадигма – это понятие, которое объясняет и выражает норму устойчивой системы принципов, ценностных ориентаций, взглядов и установок, которые являются для данного времени определяющими именно по отношению к системе человек-общество-природа.

В России с конца XX века была предпринята попытка принятия массовой профессиональной подготовки экологов, но, к сожалению, такая подготовка оказалась поверхностной. Однако, низкая подготовка ни в коем случае не отменяет необходимости в специалистах-экологах не только для усиления обеспечения в широком спектре жизнедеятельности экосистем, но и для оценки техногенной безопасности, которая постоянно растет. В системе образования не только высшего, но и школьного назрела необходимость в новых экологических дисциплинах.

Современную систему экологического образования необходимо направить в область инновационных средств обучения и методов, которые показали себя эффективными в передаче студентам передовых знаний, навыков, способных раскрыть творческий потенциал учащегося, научить его сначала избегать проблемные ситуации, а при невозможности положительно решать с помощью новых нестандартных методик и методов [Скворцова 2016]. Инновационные решения особенно важны в периоды экологического кризиса, так как такие решения помогут сохранить существование человека на нашей планете.

В современном экологическом образовании должны быть заложены принципы рационального взаимоотношения человека и природы и самое главное – основы нравственного воспитания. Только с учетом такой инновационной связки дошкольное экологическое воспитание и образование школьников и студентов приобретет значение архиважное. В контексте инновационного научного подхода экологическое образование будет способствовать решению современных проблем, которые связаны с антропогенными загрязнениями окружающей среды, что нарушает экологическое равновесие.

Сегодня в системе высшего образования России существует необходимость в создании новых дисциплин, так как дисциплины по «Экологии» и «ОБЖ» уже не отвечают современным требованиям в связи с отсутствием социально-мировоззренческого аспекта по сохранению экосистем. Кроме того, в систему образования вузов необходимо вводить стандарты экологического ноосферного образования. Ноосферное образование – это инновационная технология учебно-воспитательной деятельности с развитием духовных и ценностных ориентаций на базе Законов Мира. Целью ноосферного образования является активизация системного, целостного (как совокупность лево – и правополушарной) мышления, которое оздоравливает весь организм.

Экологическое (лучше сказать энвайронментальное) воспитание и образование должны охватывать все возрастные категории; экологическими знаниями, подобно арифметике, должны обладать все, независимо от специальности и характера работы, места обитания и цвета кожи. Должен быть качественно повышен уровень экологического образования населения, особенно лиц, собирающихся занять посты

государственных служащих или уже их имеющих [Сатуева 2016: 28].

Экологическое воспитание и образование формирует культуру, которая приобретает актуальность, поскольку неграмотность населения в экологических вопросах негативно влияет не только на природу, включая флору и фауну окружающего нас мира, но и обедняет интеллектуально-духовную жизнь каждого человека. Из-за экологической неграмотности многих чиновников, которые не получили качественного экологического образования Россия несет большие потери материальных источников, которые могли бы обеспечить нормальную жизнь населению.

Выводы

1. Любой человеческой деятельности просто необходима постоянная инновация, чтобы иметь устойчивое развитие в новых реалиях.

2. Инновациями в процессе профессионального образования необходимо считать процессы совершенствования, внедрения и практического использования передовых новых информационных технологий, приемов и средств обучения, создания конкурентной атмосферы.

3. Задача экологического образования – изучить негативные процессы, происходящие в природе чтобы такие процессы исключить, бережно относиться ко всем существующим экосистемам, последовательно научить студентов знанию таких фактов, которые достаточны для понимания идущих в природе и обществе процессов.

4. Сегодня в системе высшего образования России существует необходимость в создании новых дисциплин, так как дисциплины по «Экологии» и «ОБЖ» уже не отвечают современным требованиям в связи с отсутствием социально-мировоззренческого аспекта по сохранению экосистем.

Источники и литература

1. Абдрахимов В.З., Абдрахимов Д.В. Экологическое образование молодежи // Вестник Прикамского социального института. 2021. № 2. С. 202-208.
2. Абдрахимов В.З., Абдрахимова Е.С., Лобачев Д.А. Экологическое образование для специалистов по управлению отходами производств способствует развитию «зеленой» экономике // Педагогическое образование в России. 2016. № 4. С. 161-167.
3. Делия В. П. Инновационное мышление государственных служащих как потенциал развития общества // Актуальные вопросы обеспечения парламентской деятельности: отечественный и зарубежный опыт. М.: Издание совета федерации, 2005. С. 91-102.
4. Рубанова Е.В. Проблемы современного экологического образования // Известия Томского политехнического университета. 2009. № 6. С. 75-81.
5. Сатуева Л.Л. Формирование экологической культуры и эстетического отношения человека к природе посредством экологического воспитания. Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 27-30.
6. Сенатор С.А., Казанцев И.В., Кудинова Г.Э. Инновационные возможности экологического образования в интересах устойчивого направления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3. С. 228-233.
7. Скворцова С.В. Креативная деятельность учащихся общеобразовательной школы основы (на примере Великобритании) // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 2. С. 67-73.
8. Халиуллина Л.Р., Асхадуллина Н.Н. Инновационные процессы в профессиональном образовании: вызовы и возможности // Поволжский педагогический поиск. 2012. № 3. С. 92-97.
9. Hoffman A. Holzhtuter J. Innovation in Higher Education: Igniting the Spark for Success, American Council on Education, Rowman & Littlefield Publishers Inc., Lanham, MD, 2012 С. 3-15.
10. Tsurkubule J. L. The using of innovative university technologies in the formation of the educational process. Minsk, 2011 No. 2 P. 443-448.

Статья поступила в редакцию 20.07.2022

УДК 378.147
ББК 74.04

Кейс-технологии в обучении иностранцев русскому языку

Мукина Ольга Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-5052-2734

Аннотация. Статья посвящена методу case-study как одному из инновационных методов преподавания русского языка как иностранного. В работе представлена модель кейса (с примерами), основанная на особенностях обучения РКИ. В исследовании описаны этапы работы над кейсом и его структура, отмечены основные сложности и положительные стороны использования данной технологии.

Ключевые слова: кейс-стади, русский язык как иностранный, инновационные методы обучения.

Case Technologies in Teaching Russian to Foreigners

Mukina Olga G.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Preschool, Primary Education and Methods of Teaching General Education Disciplines, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-5052-2734

Abstract. The article is devoted to the case-study method as one of the innovative methods of teaching Russian as a foreign language. The paper presents a case model (with examples) based on the peculiarities of teaching Russian as a foreign language. The study describes the stages of working on the case and its structure, highlights the main difficulties and positive aspects of using this technology.

Keywords: case-study, Russian as a foreign language, innovative teaching methods.

Введение. В последнее время мы наблюдаем активное расширение экономических, политических и культурных связей между странами и в связи с этим успешное овладение иностранным языком (в нашей статье – русским как иностранным) является необходимым условием для получения престижной, высокооплачиваемой работы в своей стране и за рубежом, укрепления дружеских отношений с представителями различных стран, дальнейшего обучения по международным программам и повышения квалификации в рамках выбранного направления.

В связи с этим в высших учебных заведениях активно разрабатываются новые методы учебной деятельности и способы улучшения успеваемости, повышающие мотивацию учебной деятельности студентов и, соответственно, уровня владения

русским языком. И, конечно же, этим требованиям удовлетворяют различные активные методы обучения, основная задача которых состоит в том, чтобы заинтересовать студентов в активном участии в образовательном процессе.

В последние годы появилось много различных интересных методик. Выделим среди них основные, используемые в обучении студентов-иностранцев: проектный метод, «мозговой штурм», деловые игры, кейс-метод и др.

Постановка проблемы. Среди широкого спектра инновационных технологий мы хотим выделить такую методику, как кейс-технология, которая, по нашему мнению, весьма эффективна, особенно в развитии и укреплении коммуникативных навыков у студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Основная цель этого метода – поиск решения поставленных или возникающих проблем. Достижение этой цели требует критической оценки ситуации и ее анализа. Кейс – это описание ситуации, которая возникает в какой-то практике и содержит проблему, которую необходимо решить. Это своего рода механизм, с помощью которого на учебное занятие в аудиторию привносится часть реальной жизни, наглядный практический пример для обсуждения и принятия обоснованных решений [Гончаренко 2014].

История возникновения кейс-технологии. Этот метод был разработан в 1924 году Школой бизнеса Гарвардского университета (США) для преподавания «Управленческих дисциплин». В настоящее время актуальны две концепции использования Case-Study. Первая доминирует на родине этого метода, в Гарварде, вторая – в Европе (т.н. «Манчестерская школа»). Первая концепция нацелена на поиск единственно правильного решения, в рамках второй возможны разные способы решения задачи. Американские преподаватели (Dr. Copeland, J.A. Erskine, M.R. Leenders, L. A. Mauffette-Leenders, R. Merry) сыграли большую роль в теоретической разработке метода и его практическом применении [Адолина 2012, Ступина 2009, Толстоухова 2016].

В России этот метод стал использоваться только в 90-е гг. XX в., на волне общего обновления системы образования и в результате появления новых педагогических методик, создавших условия для использования интерактивных методов обучения, в том числе и кейс-метода [Толстоухова 2016].

Принципы, сложности и положительные стороны кейс-технологии. Целью кейс-метода при обучении РКИ является помощь студентам в развитии своих коммуникативных и социокультурных компетенций в ситуациях, максимально приближенных к реальным.

Кейс-технологии предполагает моделирование какой-либо реальной ситуации, основанное на конкретных фактах. При этом необходимо учитывать постоянный набор характеристик. В основе каждого кейса лежат проблемный, ролевой, событийный, деятельностный, временной и пространственный принципы [Стрекалова 2013]. В ходе работы над кейсом обучающийся должен изучить и проанализировать заданную жизненную ситуацию, а также актуализировать полученные знания. Также от студента потребуются умение четко объяснить и квалифицировать проблему, выработать определенный алгоритм действий, приводящих к решению данной проблемы.

Безусловно, использование данной технологии имеет определенные и преимущества, и недостатки. Среди плюсов выделим умение безупречно соединять теорию и практику, развивать умения и навыки работы с разным материалом. Задача студентов в работе с кейс-технологией – умение находить знания самостоятельно. В этом и заключается отличие данного метода от традиционного учебного занятия, когда

студенты получают готовые знания от преподавателя. Практические занятия позволяют думать, решать и развивать свои навыки ведения дискуссии [Стрекалова 2013].

Основным недостатком кейс-технологии для преподавателя является оценивание, потому что прежде всего необходимо оценивать деятельность каждого участника, и в то же время должны быть объективно оценены и знания. Также весьма сложной задачей является и сама разработка кейса, то есть подбор соответствующего реального материала, так как нужно продумать формат его презентации, организовать деятельность студентов, совместить индивидуальные и групповые формы работы, подобрать подходящий реальный материал, так как необходимо имитировать такую проблемную ситуацию, в которой все знания и навыки будут осваиваться во всех видах речевой деятельности.

Использование кейс-технологии в РКИ. Применение данного метода в рамках обучения русскому как иностранному подразумевает следующие этапы [Ильина 2009]:

- этап знакомства: привлечение студентов к ситуации, к её анализу и выбору наиболее соответствующей формы преподнесения информации для ознакомления;
- этап анализа: обсуждение в группе или мини-группах предложенной ситуации, обмен мнениями по возникшим вопросам в работе над кейсом и обсуждение вариантов решения проблемы. Поиск решения может быть в виде дискуссии, диалога, мозгового штурма и т.п.;
- этап результата деятельности: презентация и аргументация выбранного решения кейса.

Исходя из всего вышесказанного, можно порекомендовать следующую примерную структуру кейса [Лебединский 2011]:

Предлагается случай или проблема из реальной жизни.

Описывается контекст ситуации (время, место, характеристика действия и участников ситуации).

Оценка и комментарий преподавателя.

Практические задания для работы с кейсом и вопросы. Отметим, что в работе с кейсом по РКИ должны использоваться задания с использованием лексического и/или грамматического материала и речевых моделей, способствующих в той или иной мере решать поставленные задачи.

Продукт деятельности по кейсу (газета, таблица, презентация и др.).

Данную технологию при изучении русского языка как иностранного рекомендуется использовать на разных этапах изучения русского языка: на элементарном, базовом или первом сертификационном уровнях. И нельзя не отметить, что здесь основная задача преподавателя – методически грамотная формулировка заданий и проблем кейса, потому как на каждом этапе из вышеперечисленных от студентов-иностранцев требуется определённая база знаний, достаточно высокий общий уровень владения русским языком и сформированные коммуникативные навыки.

Отметим, что, хотя это эффективный метод обучения, но этот прием не является универсальным и он успешно используется в совокупности с другими методами обучения иностранному языку, т.к. сам по себе не закладывает обязательного нормативного знания языка.

Модель кейса в обучении РКИ. Приведем примеры кейсов по темам для студентов с различным уровнем владения русским языком (ЭУ – элементарный уровень, БУ – базовый уровень, ТРКИ-1 – I сертификационный уровень).

Так, на элементарном уровне в качестве результата деятельности можно написать автобиографию, провести конкурс и др.

Кейс № 1 (ЭУ). Автобиография.

«Деканат требует от студентов подготовительного курса автобиографию для личного дела. Студент Ахмед не знает, как её написать... Это проблема».

Ключевые задания:

1) Создайте текст, заполнив пропуски в ответах:

Я, (ФИО), родился (страна, город) в ____ году. В ____ году я пошёл в школу. В ____ году я окончил школу и поступил (в колледж/институт/университет). В ____ году я поехал учиться в Россию. Сейчас я учусь в УлГПУ на подготовительном факультете. Я буду (врачом/инженером/экономистом).

2) Напечатайте автобиографию на компьютере.

Кейс № 2 (ЭУ). «Лучшее меню» (конкурс).

Хасан приехал из Палестины и сейчас учится в УлГПУ. Каждый день Хасан ходит в столовую университета. Здесь очень интересно и необычно: новые незнакомые блюда. Что вы хотите попробовать, что взять на обед? Как сказать, что вы хотите? Как правильно заказать обед?

Ключевые задания:

Ответьте на вопросы:

- Что в столовой обычно едят на завтрак, обед, ужин?
- Что вы любите есть на завтрак? На обед? На ужин?
- Как лучше спросить о меню? Какие варианты просьбы самые удачные?

2. Вы заведующий (директор) столовой. Придумайте название для столовой и составьте меню.

3. Проведите конкурс «Лучшее меню» с другими студентами вашей группы.

На базовом уровне как конечный продукт деятельности в рамках работы над кейсом могут быть более сложные формы – газета, коллаж и др.

Кейс № 3 (БУ). «Мой университет» (коллаж).

Сальма очень волнуется, так как она только вчера приехала из Египта. В новом для неё городе Ульяновске холодно и снег. Всё незнакомо, пока нет друзей и она совсем не знает университет, в котором будет учиться. Где библиотека? Где столовая? Где гардероб? Где класс? Где она будет учиться? С кем будет жить в общежитии?

Ключевые задания:

Нарисуйте план университета. Напишите, где что находится. Объясните Сальме, как пройти в столовую, библиотеку; где находятся учебные классы и общежитие.

Сфотографируйте или нарисуйте интересные моменты из жизни университета.

Создайте коллаж, в который войдут рисунки и фото из жизни университета и подписи к ним. Объясните, почему вы выбрали именно их.

На первом сертификационном уровне (ТРКИ-1) можно организовать кейс по подготовке презентаций, докладов и др.

Кейс № 4 (ТРКИ-1). «Я через 10 лет» (презентация).

«Когда-то маленький Мохаммед учился в школе и мечтал о мобильном телефоне. А ещё он хотел поскорее вырасти и стать врачом. Сегодня он учится в России в УлГПУ на подготовительном факультете. У него появились новые мечты, но мечту стать врачом он не оставил и воплощает в жизнь каждый день».

Ключевые задания:

1) Подумайте, хотите ли вы через 10 лет иметь свою семью? Если да, то какой вы видите свою семью?

2) Каким вы видите ваш дом? Где он находится, в городе или в деревне? Что вы

видите около дома (гараж? сад? бассейн?)

3) Представьте себя в профессии. Чем вы занимаетесь? Чего достигли?

4) Как вы проводите свободное время? Есть ли в вашей жизни место спорту? путешествиям?

5) Создайте презентацию «Я через 10 лет».

Представленные примеры кейсов активно используются автором настоящей статьи на учебных занятиях со студентами-иностранцами в течение нескольких лет. И практика показала, что применение кейс-технологии действительно развивает у студентов навыки самостоятельной работы с информацией, происходит развитие коммуникативных умений, а также формируются более глубокие предметные знания, то есть с полной уверенностью можно утверждать, что происходит всестороннее развитие личности студента.

Заключение. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что учебные занятия по РКИ могут быть интерактивными и занимательными благодаря эффективному сочетанию компонентов традиционной образовательной системы и элементов кейс-технологии [Батраева 2012].

Кейс-технология позволяет удачно сочетать теоретические и практические знания и является одним из успешных методов для обучения практическим навыкам с минимальным участием преподавателя, потому как каждый студент имеет возможность показать свои способности не только к анализу предложенного материала, но и к прямому воздействию на изучаемый процесс.

Также добавим, что применение подобных инновационных методов – в нашем случае кейс-метода – позволит студенту почувствовать свою успешность в коммуникации, что немаловажно для студентов-иностранцев, оказавшихся в незнакомой языковой среде. Удовлетворение от своей деятельности делает продуктивным сам процесс обучения, позволяет получить необходимые знания и навыки, а также создаёт базу для подготовки высококвалифицированных специалистов международного уровня.

Источники и литература:

1. Адонина Н. П. Кейс-стади: история и современность // Высшее образование сегодня. 2012. № 11. С. 43-48.
2. Батраева О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.) /под ред. Г. Д. Ахметовой. СПб.: Реноме, 2012. С. 311-314.
3. Гончаренко Н.В. РКИ для студентов-медиков: активные и интерактивные формы обучения // Русский язык за рубежом. 2014. № 5 (246). С. 4-28.
4. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Шестой межвузовский семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научн. статей в 2 ч. Ч. 1. /под общ. ред. Л. Г. Ведениной. М.: МГИМО-Университет, 2009. С. 253-261.
5. Лебединский С. И., Гербик, Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. Минск: БГЭУ, 2011. 309 с.
6. Стрекалова Н.Д. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. 2015. 77 с.
7. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.
8. Толстоухова И.В. Использование кейс-метода в формировании профессиональных компетенций обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2016. №7. С. 200-203.

Статья поступила в редакцию 26.07.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ББК 74.0
УДК 37.01

Фольклор как средство формирования межкультурного речевого взаимодействия детей-билингвов

Ефимова Ольга Витальевна,

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4112-3739

Парфенова Татьяна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Емельянова Елена Владимировна,

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «межкультурное взаимодействие», «общение», «речевое взаимодействие», «билингвизм», «фольклор», «межкультурная компетентность», «коммуникативно-речевая компетентность», «межкультурное общение», «межкультурный диалог». В результате исследования было установлено, что инструментом общения между культурами является язык, как отражение той культуры, в среде которой он развивается. Эффективным средством формирования навыка межкультурного речевого взаимодействия может являться, отражающий многогранность и специфику различных культур, фольклор. Результаты исследования могут учитываться при организации образовательно-воспитательного процесса в многонациональных группах детей.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, общение, речевое взаимодействие, билингвизм, фольклор, межкультурная компетентность, коммуникативно-речевая компетентность, межкультурное общение, межкультурный диалог.

Folklore as a Means of Forming Intercultural Speech Interaction of Bilingual Children

Efimova Olga V.,

Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4112-3739

Parfenova Tatyana A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Emelyanova Elena V.,

Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article deals with the concepts of “intercultural interaction”, “communication”, “speech interaction”, “bilingualism”, “folklore”, “intercultural competence”, “communicative and speech competence”, “intercultural communication”, “intercultural dialogue”. As a result of the study, it was found that the instrument of communication between cultures is language, as a reflection of the culture in which it develops. An effective means of forming the skill of intercultural speech interaction can be folklore, reflecting the versatility and specificity of different cultures. The results of the study can be taken into account when organizing the educational process in multinational groups of children.

Keywords: intercultural interaction, communication, speech interaction, bilingualism, folklore, intercultural competence, communicative and speech competence, intercultural communication, intercultural dialogue.

Введение. Период современного социального развития отражает динамичный процесс культурного взаимодействия, расширения социальных связей и отношений. Неотъемлемой частью данного процесса является межкультурное взаимодействие, которое можно рассматривать как способ интенсивного обмена информацией, ценностями и результатами деятельности. Введенное в научный оборот Г. Трегером и Э. Холлом понятие «межкультурное взаимодействие» определяется как «идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своём желании эффективнее адаптироваться к окружающему миру» [Рыженков 2019: 7]. Данное взаимодействие «не только взаимообогащение ценностями и знанием, ... но и условие выживания и устойчивого развития человечества в целом» [Литвякова 2014: 27]. Являясь сложным и многогранным процессом, межкультурное взаимодействие отражает специфику взаимодействия между представителями различных групп, в основе которого лежит общение (вербальное или невербальное).

Целью настоящей работы является рассмотрение потенциальных возможностей фольклора в вопросах формирования межкультурного речевого взаимодействия детей, проживающих и воспитывающихся в поликультурной языковой среде и детей-билингвов.

Новизна исследования определяется тем, что потенциальные возможности фольклора рассматриваются с точки зрения решения триады задач никак на первый взгляд, не связанных между собой. В своей работе мы попытались показать возможности и значение фольклора в передаче культурного наследия, в обогащении культурного и языкового опыта детей, в расширении их коммуникативных возможностей и развитии коммуникативных способностей.

Поведение человека, его поступки и действия зависят от биологических и психологических особенностей его организма, а также от условий жизни, от различных воздействий, от организации взаимодействия человека с миром материальной и

духовной культуры, и, конечно же, с окружающими его людьми. Поэтому при общении с людьми-носителями другого языка необходимо учитывать все эти нюансы.

Инструментом общения между культурами является язык, как отражение той культуры, в среде которой он развивается. В. фон Гумбольдт отмечал, что «существует прямая и непосредственная связь, между языком, мышлением и культурой народа» [Гумбольдт 1984: 127-128], «язык тесно переплетён с духовным развитием человечества ...» [Гумбольдт 1984: 48]. Особую значимость для многонациональной страны приобретает постоянная потребность общества в воспитании личности, способной к жизнедеятельности в современных полиэтнических условиях [Плаксина 2014: 84-85].

Усвоение и принятие человеком ценностей и норм национальной культуры, не являющейся для него родной, изучение и овладение неродным языком позволит не только избежать неудач при коммуникативном взаимодействии, но и обогатить свой внутренний духовный мир. При этом важно понимать, что уважительное отношение к другим культурам, т.е. толерантность, не исключает возможности сохранения собственной национально-культурной идентичности.

Формирование толерантности, в том числе языковой – явление непростое, так как основой сообщества является групповое сознание. Основы поликультурного образования закладываются ещё в дошкольном возрасте. Семья, детский сад, а позднее и школа, формируют начальные навыки межкультурного языкового общения. Здесь общей основой воспитания и обучения является овладение родной и русской речью, становление основ мировоззрения, национально-культурной и гражданской идентичности, духовно-нравственное развитие с принятием моральных норм и национальных ценностей. Воспитательная система образовательных учреждений должна быть нацелена на межкультурный диалог, ибо не все дети, да зачастую и взрослые, готовы терпимо относиться к иному мировоззрению, стилю поведения и общения. Родители и учителя призваны как можно раньше показать ребенку, что язык – неотъемлемая часть культуры и посредник между ней и человеком, между человеком и этносоциумом.

Особую актуальность формирование навыков безбарьерного межкультурного речевого взаимодействия приобретает в вопросах обучения и воспитания детей-билингвов. Билингвизм определяется как способность общения с использованием двух языковых систем, способность объясняться на двух языках [Щерба 1974].

Находясь в пространстве различных языковых культур ребёнок-билингв: осваивает новые для него содержание общения (новые названия предметов и явлений, понятия), иначе структурирует картину мира, погружается в систему общения на не родном языке, приобщается к отличной от его собственной культуре, осваивает неизвестные по прежнему речевому опыту новые языковые формы, отражающие культуру народа воплощённые в речевом общении. Это овладение другим пространством общения, что приводит к новым самоощущению и самосознанию [Пханаева 2014: 106-110].

Дети-билингвы позднее, чем сверстники овладевают речью, словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке. При отсутствии практики у них может возникнуть постепенная утрата не доминирующего родного языка. Это делает актуальным усиление внимания к вопросам языкового развития детей-билингвов через формирование межкультурной и коммуникативно-речевой компетентности.

Межкультурная компетентность может рассматриваться как способность и готовность к эффективному общению с представителями других языковых культур

на основе знаний и понимания, культурной восприимчивости, уважения и толерантности [Чакур 2018: 106]. При этом коммуникативно-речевая компетентность предполагает «способность личности осуществлять эффективное общение, соответствующее нормам социального взаимодействия... устанавливать контакт с другими людьми и поддерживать его на основе совокупности знаний условий, закономерностей и правил эффективного речевого общения» [Киммель 2016: 6]. Межкультурная и коммуникативно-речевая компетентности предполагают готовность, на основе знания своей и чужой культуры, вести диалог, ориентироваться в социальном статусе партнёра и межкультурных различиях. Владеть межкультурной компетентностью возможно только в процессе межкультурного общения.

Эффективным средством формирования навыка межкультурного диалога представляющим многогранность и специфику различных культур является устное народное творчество (пословицы, поговорки, сказки, былины и т.д.). С теоретико-коммуникативной точки зрения устное народное творчество можно рассматривать как устную традицию той или иной культуры интегрированной словом, что позволяет рассматривать его как синоним понятия «фольклор». «Фольклор (в более широком смысле традиционная народная культура)... представляет собой основанное на традициях творчество групп или индивидуумов... являющееся выражением их культурной и социальной самобытности» [Мармыш 2019: 13].

«Фольклорные формы... представляют собой продукт языковой деятельности народа, кодирующий духовные ценности общества, отражающий художественные ценности языка. Они являются... устойчивыми ориентирами для присвоения языкового общественного опыта... овладевая которыми, ребенок значительно раздвигает узкие рамки собственного познания, приобщается к уровню знаний, достигнутых народом, человечеством, получает возможность закреплять в речи личный опыт и использовать его в качестве краткой, емкой формы коммуникации. Фольклорная культура во всех ее проявлениях близка содержанию детской деятельности, прежде всего речевой» [Ефимова 2016: 341]. Когда носитель одной культурной системы вступает в контакт с ценностями другой или других культур, это воспитание человека как носителя родной культуры, понимающего знающего культуры других народов.

Знакомство детей с культурными компонентами (обрядами, обычаями, ремёслами и др.) другой языковой среды через литературу, музыку, танцы является основой поликультурного образования. Его цель – развитие духовно-нравственного мира ребёнка, его национально-личностного самосознания, создание условий для безбарьерного общения. Ненавязчивое введение ребенка в незнакомый для него ранее мир традиций и обычаев позволяет привить уважительное к ним отношение. Это даст возможность и расширить его коммуникативные возможности и развить коммуникативные способности.

Высшим показателем достижения личностью поликультурного развития является ее открытость другим культурам, ценностям и взглядам. Открытость предполагает активную позицию субъекта, когда уже не появляются сомнения по поводу культурных различий, нет негативных стереотипов и предубеждений.

К адаптации ребёнка-билингва для обеспечения психологического комфорта и опосредованного овладения языком необходимо привлекать русскоязычных детей, так как взаимное усвоение элементов культур содействует интеграционным процессам и усиливает гражданское самосознание. Отношение ребенка к языку зависит от эмоциональной составляющей общения, интенсивности и регулярности общения на

нем и его тематики. Максимально интенсивно развитие языковых умений происходит в ситуации, где ребенок, находясь в социальной роли «сильного» (помощника, переводчика, советчика) «вынужден» использовать свой «слабый» язык. При этом в основе обучения должно лежать положительное эмоциональное «переживание», то есть успешный опыт открытия, сделанного самостоятельно, знания, умения и навыка, приобретенные в рамках самостоятельного изучения, а не обучения. Только в этом случае можно говорить о формировании поликультурной личности, обладающей всеми необходимыми для установления межкультурного диалога внутренними качествами.

Выводы. Для успешного формирования межкультурного речевого взаимодействия необходимо воспитание в детях уважительного отношения к носителям другой культуры и языка, что невозможно без сформированности представлений о традициях и обычаях, культуре, и в частности – культуре детей, посещающих образовательную организацию; понимания культурных различий представителей разных этнических общностей; признание отличий между людьми и их культурами, адекватная оценка культурных особенностей других народов, повышение интереса и потребность в новых знаниях о культурах разных народов.

Умение воспринимать мультикультурную совместную жизнь как само собой разумеющуюся – это умение вступать во взаимодействие в соответствии с культурным контекстом, то есть адекватное общение в условиях межкультурного речевого взаимодействия.

Источники и литература:

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию /пер. с нем. под ред., с предисл. Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
2. Ефимова О. В. К проблеме развития связной описательной речи дошкольников с общим недоразвитием речи средствами малых фольклорных форм // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-2. С. 340-344.
3. Киммель М. В., Шереметьева Е. В. Сущность понятия «коммуникативно-речевой компетенции» // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2016». URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016018591> (дата обращения 15.06.2022).
4. Литвякова Е. А. Межкультурные взаимодействия в молодежной среде // Молодежь XXI века: потенциал, тенденции и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием /отв. ред. Л. К. Тропина, Т. Н. Карфидова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. Т. 2. С. 27-30.
5. Мармыш Т. М. Конвенция ЮНЕСКО 2003 года как инструмент сохранения нематериального культурного наследия: история создания и современные тенденции развития // Сохранение, изучение и популяризация наследия: опыт участия и векторы развития: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Улан-Удэ: ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный институт культуры», 2019. С. 10-16.
6. Плаксина Е. С. Поликультурное образование детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2014. С. 84-85.
7. Пханаева С. Н. Проблема обучения русскому языку как неродному в современных условиях образования // Концепт. 2014. №12. С. 106-110.
8. Рыженков В. В. Проблема межкультурного взаимодействия в историческом аспекте // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN219.pdf> (дата обращения 15.06.2022).
9. Чакур К. С. Современная научная трактовка понятия «межкультурная коммуникативная компетенция» // Вестник РМАТ. 2018. №1. С. 103-110.
10. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 427 с.

Статья поступила в редакцию 7.07.2022

УДК 37.035
ББК 74.100.266

Формирование гендерной идентичности у детей дошкольного возраста

Ключникова Елена Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Шустова Любовь Порфирьевна,

кандидат педагогических наук, начальник отдела перспективных исследований и проектов, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Данилов Сергей Вячеславович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования гендерной идентичности ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения. Этапы ее становления и развития у детей описываются через призму имеющихся в науке гендерных теорий и концепций. Вскрывается роль образовательной программы «Мир детства: мальчики и девочки», разработанной в русле гендерного подхода в образовании, в формировании гендерной идентичности и полоролевого поведения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, пол, гендер, гендерная социализация, гендерный подход в образовании, формирование гендерной идентичности ребенка.

Formation of Gender Identity in Preschool Children

Klyuchnikova Elena A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool, Primary Education and General Educational Disciplines Methods of Teaching, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Shustova Lyubov P.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Advanced Studies and Projects, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia
orcid.org/0000-0002-2552-2310*

Danilov Sergey V.,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Abstract. The article deals with the problem of the formation of a child's gender identity in a preschool educational institution. The stages of its formation and development in children are described through the prism of gender theories and concepts available in science. The role of the educational program "The World of Childhood: Boys and Girls", developed in line with the gender approach in education, in the formation of gender identity and sex-role behavior of preschool children is revealed.

Keywords: preschool education, sex, gender, gender socialization, gender approach in education, formation of a child's gender identity.

Вызовы, происходящие на рубеже XX-XXI, ставят в ряд важных проблему подготовки подрастающего поколения к жизни в новых социально-экономических условиях. В русле ее решения актуализируется вопрос гендерного воспитания детей и подростков на основе учета их гендерных особенностей. Система дошкольного и школьного образования, феминизированная по своей сути, нуждается в осмыслении и коррекции своих позиций в вопросах образования мальчиков и девочек.

Важность воспитания, обучения и развития ребенка в соответствии с его полом и гендерными характеристиками, начиная с раннего возраста, отмечается в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. С. Мухиной, Л. И. Столярчук, Н. Е. Татаринцевой, Е. А. Здравомысловой, М. А. Радзивиловой, Т. А. Репиной и др. Ученые исследуют психологические различия мальчиков и девочек, вопросы развития у детей качеств мужественности (маскулинности) и женственности (фемининности), способы формирования гендерной идентичности и полоролевого поведения и др.

Именно в дошкольном возрасте формируются гендерные установки и стереотипы, отношение к семье как социальному институту. Без педагогического руководства, на наш взгляд, процесс «формирования гендерной идентичности и полоролевого поведения» будет протекать стихийно, и не всегда приносить нужные результаты [Шустова 2017].

Способствовать успешному протеканию процесса социализации подрастающего поколения призван гендерный подход в образовании. В его основе – понимание того, что мальчики и девочки, приходящие в образовательные учреждения, имеют за спиной определенный багаж гендерных стереотипов и установок поведения, представления о «мужском» и «женском», приобретенные в своих семьях. С позиции гендерного подхода определяющими в становлении гендерной идентичности мальчиков и девочек являются не биологические, а социальные факторы, прежде всего, социокультурная среда и семейное воспитание. Это наталкивает на необходимость педагогической поддержки процесса идентификация мальчиков и девочек в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Рассмотрим кратко, каким образом в дошкольном возрасте происходит становление гендерной идентичности, под которой «в науке понимается аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола» [Шустова 2008: 48]. Являясь базовой структурой идентичности ребенка, она

содержит три компонента: когнитивный (представления о поле и межполовых различиях), эмоционально-ценностный (принятие и положительное отношение к ним), поведенческий (соответствие демонстрируемого поведения этим представлениям) [Ключникова 2018].

Данное психическое образование является одним из самых ранних компонентов Я-концепции человека. Согласно И. С. Кону, к полутора годам происходит соотнесение себя с полом (мужским или женским); уже к двум годам ребенок осознаёт свой пол; в 3-4 года – различает пол окружающих людей, но допускает возможность его изменения; к 6-7 годам – складывается система половой идентичности [Кон 1984: 183-184].

В современной науке разработано достаточно много гендерных концепций и теорий, описывающих с различных позиций механизмы формирования гендерной идентичности [Бем, 2004; Берн 2004; Дюльдина 2016; Столярчук 2003]. В теории идентификации (З. Фрейд), в качестве такового выступает механизм идентификации ребенка с родителем того или иного пола. В теории когнитивного развития (Ж. Пиаже, Л. Колберг.) ведущим механизмом является самокатегоризация ребенка. Представители теории социальных ожиданий (Дж. Стоккард, М. Джонсон) считают, что на формирование психологического пола оказывают влияние, прежде всего ожидания и стереотипы поведения. В теории половой типизации (В. Мишель) главным механизмом выступает социальное научение. Концепция гендерной схемы (С. Бем) позиционирует в качестве ведущего механизм «самокатегоризации».

Согласно последней, важным становится воспитание «гендерно-асхематичного» ребенка. Для этого необходимо сформировать представления детей о различиях между полами на основе биологических, а не социокультурных факторов, а далее обучить их альтернативной схеме дифференциации информации об особенностях пола [Бем 2004: 322]. Стадиальность в формировании гендерной идентичности ребенка представлена в работе Ш. Берн, подчеркивающей значение сразу нескольких механизмов: полоролевой идентификация, гендерной константности, дифференциального подражания и гендерной саморегуляции [Берн 2004].

Важной задачей реализации гендерного подхода в образовании является подготовка педагогов к его реализации. Весьма образно подчеркивает роль педагога В. П. Бедерханова, согласно которой педагог – это «архитектор жизни» ребенка, помогающий ему найти смысл жизни, определить сферы, направления и способов самореализации [Бедерханова 1998].

С позиции гендерного подхода педагог нуждается в развитии еще одного вида профессиональной компетентности – гендерной. Е. Н. Каменская характеризует ее в качестве компетентности, включающей представление о социальном статусе, ролях и предназначении мужчин и женщин в обществе, знания гендерных особенностей субъектов образовательных отношений, а также ценностное отношение к представителям мужского и женского полов [Каменская 2006]. Она позволяет педагогу нейтрализовать негативные последствия феминизации дошкольного образования, осуществлять гендерный подход к организации основных видов деятельности в детском саду, формировать гендерное сознание родителей воспитанников, тем самым способствуя позитивному протеканию процесса гендерной социализации.

К сожалению, долгое время в образовании не акцентировали внимание на поле и гендерных особенностях обучающихся, обучали ребенка «абстрактного», что называется «бесполого». Учет данного фактора будет способствовать, на наш взгляд,

индивидуализации образовательного процесса в детском саду и школе, а также семейного воспитания, позволит правильно отобрать содержание, методы и приемы их сопровождения [Шустова 2010].

Согласно статье 64 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «программы дошкольного образования должны быть направлены на развитие детей с учетом их поло-возрастных и индивидуальных особенностей, каждому ребенку необходимо обеспечить благоприятные условия развития с учетом его индивидуальных возрастных, личностных, гендерных особенностей, для того, чтобы сам ребенок становился субъектом образования» [Федеральный закон 2012]. Индивидуализация образовательного процесса в детском саду предполагает разработку и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов и стратегий персонализированного обучения.

Исходя из актуальности реализации гендерного подхода в дошкольном образовании, а также в рамках деятельности в статусе региональной инновационной площадки, в детском саду № 52 «Росинка» г. Димитровграда Ульяновской области разработана и апробирована парциальная образовательная программа «Мир детства: мальчики и девочки», адресованная педагогам дошкольного образования и иным специалистам учреждений, работающим с детьми от 3 до 8 лет [Ключникова 2017].

Цель данной программы определяется нами как создание условий для развития творческого потенциала, инициативности, активности детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста с учетом их индивидуальных и полоролевых особенностей. Данная цель разворачивается в последовательном решении комплекса задач гендерного воспитания, направленного на изучение и внедрение в образовательный процесс гендерного подхода, преобразование развивающей предметно-пространственной среды детского сада, создание единого образовательного пространства «дом – ребенок – семья».

Содержание программы составлено в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктриной образования Российской Федерации», ФГОС дошкольного образования. Являясь комплексной по своей структуре, она вмещает в себя все образовательные области, обозначенные во ФГОС ДО.

Реализация данной программы предусматривает определения «следующих психолого-педагогических условий: а) создание гендерно-сбалансированного образовательного пространства; б) разработку и внедрение в образовательный процесс технологий гендерного образования детей дошкольного возраста; в) повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах формирования гендерной идентичности ребенка; г) информационно-методическую поддержку педагогов и родителей» [Ключникова 2019].

Теоретико-методологической основой для ее разработки стали теории и концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина; М. И. Лисиной, Л. В. Коломийченко, Т. А. Репиной и др.

Согласно требованиям ФГОС ДО, определены основные «сферы формирования гендерной идентичности у детей 3-8 лет: социально-коммуникативная, познавательная, речевая, художественно-эстетическая и физическая. В рамках выделенных направлений осуществляется формирование положительного отношения детей к миру, самому себе и другим людям на основе развития представлений о гендерном образе и элементарных гендерных навыках поведения, понимания их

ценности для выстраивания взаимоотношений со сверстниками» [Ключникова 2019]. Охарактеризуем кратко каждую из них.

1. Социально-коммуникативное развитие предполагает освоение культурных норм поведения в процессе гендерной индивидуализации, формирование готовности противостоять негативным явлениям стихийной гендерной социализации; развитие способности к эмпатии, переживаниям и чувствам других людей.

2. Познавательное развитие включает формирование системы знаний о самом себе и других людях, развитие умений познавать и принимать индивидуальные особенности представителей своего и другого пола, идентифицировать себя с людьми своего пола.

3. Речевое развитие предполагает освоение культуры общения ребенка с представителями своего и противоположного пола, людьми разного возраста.

4. Художественно-эстетическое развитие направлено на приобщение мальчиков и девочек к изобразительной, музыкальной и театрализованной деятельности, в процессе которых у ребенка формируются способности идентифицировать себя с представителями своего пола.

5. Физическое развитие способствует освоению детьми основных видов двигательной активности с учетом гендерных особенностей, принятию своего физического облика, развитию умений заботиться о чистоте и внешнем виде.

Исходя из компонентов гендерной идентичности, нами выделены основные направления образовательной деятельности внутри каждой области с учетом гендерных особенностей детей:

1. Когнитивное – формирование представлений дошкольников о гендерном образе в соответствии с внешними особенностями, игровыми интересами и предпочтениями, нравственными качествами личности, функциональными особенностями гендера.

2. Эмоционально-ценностное – характеризуется проявлением ценностного отношения к себе, сверстникам, взрослым, как своего, так и противоположного пола.

3. Действенно-практическое – формирование и развитие у дошкольников элементарных гендерных навыков поведения на основе понимания их ценности для семейных взаимоотношений.

Основными видами деятельности в образовательном процессе при реализации гендерного подхода являются: совместно-партнерская деятельность детей и взрослых на основе учета гендерных и возрастных особенностей воспитанников, а также самостоятельная деятельность детей в режимных процессах.

При реализации программы внимание акцентировалось на ценностном принятии ребенком разнообразия гендерных ролей, формировании толерантного и позитивно окрашенного отношения к лицам своего и противоположного пола.

Об успешности организации деятельности по формированию гендерной идентичности дошкольников можно судить по тому, насколько безболезненно и комфортно для детей, мальчиков и девочек, будет протекать процесс их гендерной социализации в стенах дошкольного образовательного учреждения. Исходя из того, что опыт, полученный в период дошкольного детства, оказывает большое влияние на развитие гендерного сознания и поведения взрослого человека, наша задача – подготовить ребенка с самого раннего детства к жизни счастливого, эмоционально благополучного, адекватно осознающего свои индивидуальные психологические особенности, мужские и женские, человека.

Источники и литература:

1. Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка процесса индивидуализации человека в образовании // Психологические проблемы самореализации личности. Сборник научных трудов. Вып. 3. Краснодар: Изд-во КГУ, 1998. С. 46-57.
2. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: РОССПЭН, 2004. 336 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004, 320 с.
4. Дюльдина Ж. Н., Шустова Л. П. Проблема гендера в педагогических исследованиях // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5. С. 629-633.
5. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике. Дисс... докт. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 410 с.
6. Ключникова Е. А. Петрова Л. В. Педагогические условия формирования гендерной идентичности у детей дошкольного возраста на основе индивидуально-дифференцированного подхода // Творчество в профессиональной деятельности педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием /Отв. ред. М. Г. Заббарова, Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2019. С. 157-160.
7. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
8. Мир детства: мальчики и девочки: учебно-методическое пособие /под общ. ред. Е. А. Ключниковой. Ульяновск: Гарт ИП Качалин А. В., 2018. 240 с.
9. Мир детства: мальчики и девочки. Программа и технология формирования гендерной идентичности у детей 3-5 лет на основе индивидуально-дифференцированного подхода в условиях ДОО: методическое пособие /под общ. ред. Е. А. Ключниковой. Ульяновск: Гарт ИП Качалин А.В., 2017. 152 с.
10. Столярчук Л. И. Педагогические аспекты полоролевого воспитания // Педагогика. 2003. № 5. С. 38-43.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 11.06.2022) «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/f9d3e8f84b9df44048ffe94083eebf76a34bf6a3/ (дата обращения 29.06.2022).
12. Шустова Л. П. Становление гендерной идентичности ребенка-дошкольника // Современный детский сад. 2008. № 5. С. 42-48.
13. Шустова Л. П., Анохина И. А. Гендерный подход в воспитании дошкольников: учебно-методическое пособие /ред. Л. П. Шустовой. Ульяновск: УИПКПРО, 2010. 111 с.
14. Шустова Л. П. Особенности процесса гендерной социализации детей в дошкольном возрасте // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 4. С. 173-180.

Статья поступила в редакцию 9.09.2022

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

УДК 321; 612.681
ББК 28.707

Активное долголетие как идеал и норма социальной политики государства

Назаренко Людмила Дмитриевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Петрищев Игорь Олегович,

кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2247-2303

Касаткина Наталия Михайловна,

кандидат биологических наук, руководитель проектного офиса, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-0617-1332

Аннотация. Анализ феномена долголетия только с медицинских и физиологических позиций не позволит выявить его культурологический, психологический, философский и социальный аспекты. Рассматривая активное долголетие как специфическую ценность личности социума, сформированную на культурных традициях, бережного отношения к природе, уважения к человеку труда, стремления к постоянному усвоению новых знаний целостного восприятия окружающего мира – можно воспринимать и оценивать как идеал и социальную норму будущего.

Целью данной работы является теоретическое обоснование значимости исследования различных аспектов долголетия как идеала и нормы социальной политики государства.

Методика организация исследования. В исследовании приняли участие 188 преподавателей вузов, учителей общеобразовательных школ, студентов и аспирантов различных вузов, проживающих в г. Ульяновске. Использовались следующие методы исследования: анализ научной и научно-методической литературы, анкетирование, беседа, методы математической статистики.

Результаты исследования. Анкетирование показало, что долголетие в России не рассматривается как основное направление социально-экономической политики правительства. Этой проблеме должно уделяться серьезное внимание, чтобы наша страна заняла достойное место среди развитых государств.

Выводы. Проблему долгожительства необходимо рассматривать как область исследований многих научных дисциплин: медицины, биологии, физиологии, социологии, психологии, экологии, гигиены и др., результаты которых позволят сформировать более эффективную социальную политику государства, направленную на повышение духовно-нравственного развития человека, уровня его жизни. Идеалом и нормой активного долголетия в соответствии с природным потенциалом организма должно стать оптимальное соотношение творческого труда, его объективной оценки и соответствующего вознаграждения в виде улучшений условий жизнедеятельности населения.

Ключевые слова: качество жизни, долголетие, анкетирование.

Active Longevity as an Ideal and Norm of State Social Policy

Nazarenko Lyudmila D.,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Human Biology and Fundamentals of Medical Knowledge, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Petrishchev Igor O.,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Informatics, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-2247-2303

Kasatkina Natalia M.,

Candidate of Biological Sciences, Head of the Project Office, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-0617-1332

Abstract. Analysis of the phenomenon of longevity only from medical and physiological positions will not allow us to identify its cultural, psychological, philosophical and social aspects. Considering active longevity as a specific value of the personality of the society, formed on cultural traditions, respect for nature, respect for the working person, the desire for constant assimilation of new knowledge of a holistic perception of the surrounding world, it can be perceived and evaluated as an ideal and social norm of the future.

The purpose of this work is a theoretical substantiation of the significance of the study of various aspects of longevity as an ideal and norm of the state social policy.

Keywords: quality of life, longevity, survey.

Актуальность. Повышение продолжительности жизни высокопрофессиональных компетентных специалистов позволит обществу использовать их знания, профессиональный и жизненный опыт, умения и навыки рациональной организации рабочего дня, труда и отдыха в течение более длительного времени, что будет способствовать повышению уровня социально-экономического развития страны. Это подтверждается тенденцией увеличения продолжительности жизни от 35 лет в первобытном обществе до 82-84 лет в развитых странах: Японии, Дании, Швеции, в наше время. Длительность и качество жизни определяется степенью усвоения основных и материальных ценностей природы, новой информации, повышения общей и профессиональной культуры.

Многие социологи, психологи, философы подчеркивают, что те люди, которые после выхода на пенсию продолжают свою активную творческую деятельность,

живут гораздо дольше. Пенсионеры, прекратившие работу, сталкиваются с различными заболеваниями, быстро стареют, теряют активность и интерес к жизни [Назаренко 2012; Платонов 1986; Субетто 1992; Шааб 2010]. Направленность социальной политики государства на увеличение продолжительности и качество жизни людей стимулирует поиск способов повышения показателей здоровья; выявление факторов и условий, обеспечивающих их активное долголетие.

Научно-исследовательские институты геронтологии рассматривает более 200 гипотез о причинах старения организма и возрастных болезней по четырем направлениям: медицинскому, биологическому, социальному и психологическому, культурологическому. Философский взгляд на проблему старости человека представлен в работах Платона и Аристотеля. Культурологический аспект активного долголетия непосредственно связан с решением проблемы увеличения продолжительности жизни.

Современная медицина основана на достижениях естествознания, техники; развития клиничко-анатомических и экспериментальных направлений; методах объективного исследования больных, основанных на хирургии и использовании разнообразных лекарственных препаратов. В процессе развития медицины предметом ее изучения стали: строение и функции организма здорового человека (анатомия, физиология гистология, цитология, биохимия и др.); организм больных людей (патологическая анатомия и патологическая физиология); болезни и их лечение (терапия, хирургия, урология, стоматология и др.). Каждая область медицинских знаний функционирует самостоятельно и не может рассматривать организм человека с позиции единства всех его функциональных подсистем и физиологических органов как целостную систему. В связи с этим, до настоящего времени не сложилась научно обоснованная сфера деятельности медицины; профилактика заболеваний, призванная обеспечить комплекс мер по своевременному предупреждению болезней, сохранению здоровья и увеличению продолжительности жизни.

Биологический аспект старения состоит в исследовании особенностей взаимодействия физиологических органов и функциональных систем. Ученые установили, что клетки организма могут функционировать очень долго, если возникающие в процессе деления новые клетки сохраняют свойства молодых. На качество жизни человека значительное влияние оказывают биотоки, система кровообращения, дыхание, очищение организма путем потоотделения, а также характер деятельности мышечного аппарата.

Сохранение нормальной структуры и работоспособности мышц или органов требует их активных действий при поступлении к ним нервных импульсов от центральной нервной системы. Усиленный поток импульсов повышает обмен веществ, увеличивает объем работающих мышц. Организация и саморегуляция деятельности структурных систем организма происходит на бессознательном уровне, в то время как взаимодействие с окружающим миром, другие виды деятельности (трудовая, бытовая и т.д.) осуществляются осознанно. Это подчеркивает большую значимость формирования мировоззрения, отношения к жизни, понимание ее ценности, стремление к увеличению продолжительности жизнедеятельности при сохранении интеллектуальной и физической активности.

Организм человека развивается и функционирует в соответствии с законами природы с учетом генетических концепций и программ жизнедеятельности. При этом необходимо учитывать вероятность наследственных заболеваний: способность

адаптации к вредной пище, грязной воде и воздуху, медикаментам, к появлению заболеваний – все это ухудшает состояние человека, разрушает его здоровье, сокращает продолжительность жизни. В связи с этим повышается значимость социального аспекта причин заболевания людей, их старения.

Определяя социальную норму долголетия как меру и регулятор поведения человека в обществе, ученые сходятся во мнении, что необходимо учитывать характер общественных отношений, особенности деятельности отдельных людей, в процессе которой создаются различные связи между ними, а также условия жизни [Бобнева 1978; Солкина 2007; Солкина 2010].

Перед правительством Российской Федерации поставлена задача: увеличить продолжительность жизни россиян к 2024 году до 78 лет. Однако история свидетельствует о том, что до Октябрьской революции длительность жизни была принципиально другая. В архивных записях А. С. Пушкина представлено описание его встречи в степях Оренбуржья с казаком, принимавшим участие в восстании Степана Разина (1667-1671г.г.), которому было в тот момент 160 лет. В 1912 году в торжественных мероприятиях в связи со столетием Бородинского сражения 1812 года приняли участие его очевидцы и непосредственные участники битвы: Аким Войтинюк, фельдфебель, – в возрасте 122 года; Лаптев, очевидец Отечественной войны, – 118 лет; Максим Пяточенков, очевидец, – 120 лет; Степан Жук, участник, – 110 лет; Гордей Громов, участник, – 117 лет. Родиону Медведеву во время торжеств было 139 лет, он родился в 1773 году. На Баргузине в настоящее время живут староверы в возрасте 117 лет [Фролов 2019]. Великий русский физиолог И.П. Павлов считал, что смерть моложе 150 лет является противоестественной.

Первая мировая война, затем революционные события в России, обусловившие гражданскую войну, непрерывные восстания, голод в южных и центральных областях России; восстановление разрушенных хозяйств и начавшаяся вторая мировая война с тяжелейшими последствиями, унесшая более 60 млн. жизней, существенно изменила сознание людей, их взгляды на продолжительность жизни человека. Продолжительность жизни, составляющая в среднем 73,5 года (68,5 лет – у мужчин и 78,5 лет – у женщин) в России стала восприниматься как норма.

Как полагает Б. А. Урванцева, 1991, социальные нормы складываются в процессе взаимоотношений людей с общественными институтами, социальными группами, окружающими людьми и условиями их жизни. Социальные нормы, отражающие объективную реальность, способствуют совершенствованию общественных отношений, ценностных установок людей на различные аспекты жизнедеятельности, в том числе, на качество и продолжительность жизни. Следовательно, содержание социальной нормы долголетия, установленного от 90-летнего возраста и старше, обусловлено объективными условиями и факторами, определяющими характер общественного развития [Бобнева 1978: 4; Солкина 2010; Субетто 1992]. В настоящее время по данным ВНИИ социологии, две трети населения страны живут за чертой бедности, что сформировало установку на среднюю продолжительность жизни в 70 лет; возраст ухода из жизни в 80 лет воспринимается как очень хороший; в 90 лет – как исключительный.

Государству и обществу необходимо признать, что здоровье человека, продолжительность его творческой, активной жизни должна стать его главной задачей. Ее реализации необходимо подчинить внутреннюю и внешнюю политику; государственную систему воспитания и образования, здравоохранения и социальную

защиту населения. Необходимо также разработать государственную систему управления своим здоровьем с детского возраста.

Результаты и их обсуждение. С целью выявления отношения разных категорий населения: преподавателей вузов, школьных учителей, тренеров, студентов и магистрантов к проблеме качества и продолжительности жизни россиян нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 188 человек.

№ п/п	Содержание вопросов	Варианты ответов		
		Да	Нет	Не знаю
1	Реально, ли на Ваш взгляд, увеличить продолжительность жизни с 73 до 78 к 2024 г.?	25	71	93
2	Сколько, по Вашему мнению, запрограммировано человеку лет жизни природой (нужное подчеркнуть)			
	- 80	117		
	- 90	61		
	- 100	10		
	- 120	-		
3	При каких условиях, по Вашему мнению, возможно увеличение продолжительности жизни?			
	- повышение уровня жизни	188		
	- улучшение экологии	171		
	- повышение качества медицинского обслуживания	169		
	- введение системы духовного и материального поощрения за творческий созидательный труд (нужное подчеркнуть)	97		
	- создание условий для занятий физической культурой и спорта	76		
4	Позволяют ли на Ваш взгляд условия жизни увеличить продолжительность жизни?		161	27
5	Удовлетворяет ли Вас качество медицинского обслуживания в настоящее время?		159	23
6	Уделяет ли правительство должное внимание социальной политике в стране?	34	147	6
7	Есть ли реальные перспективы повышения уровня жизни населения страны в ближайшие годы?	17	149	12
8	Уверены ли Вы в изменении социальной политики государства по отношению к людям?	11	158	9
9	Хотели ли Вы запрограммировать свою жизнь на 90 и более лет?	21		166
10	В чем Вы видите главный смысл социальной политики государства?			
	- достойное вознаграждение за добросовестный труд			
	- уважение к человеческому труду	117		67
	- улучшение уровня жизни людей	181		5

В процессе анкетирования с помощью беседы проводилось уточнение содержания каждого вопроса и варианта возможных ответов; давались пояснения; раскрывалась

их значимость для информативности полученных результатов. Анализ содержания анкет показал, что большая часть респондентов 71,7% не уверена, что к 2024 г. можно увеличить среднюю продолжительность жизни населения России до 78 лет.

Среди различных вариантов ответов на близкую к действительности продолжительность жизни были получены следующие: 80 лет – указали 69,6%; 90 лет – 7,2%. Увеличение продолжительности жизни, по мнению респондентов возможно при условии: повышения уровня жизни – 97,3%; улучшения экологии – 89,8%; качественного медицинского обслуживания – 93,6%; создания условий для систематических занятий физическими упражнениями всех категорий населения и возраста – (31,4%). 88,7% респондентов подчеркнули, что в настоящее время отсутствуют условия для существенного увеличения продолжительности жизни; 91,2% опрошенных считают, что медицинское обслуживание населения остается неудовлетворительным. На недостаточный уровень социальной политики в стране указали 86,9%; в ближайшие годы ситуация с повышением уровня жизни населения, навряд ли улучшится, – уверены 81,8% респондентов.

На вопрос: «Хотели бы Вы перепрограммировать свою жизнь на большее количество лет», утвердительный ответ дали 7,1% опрошенных.

Главный смысл социальной политики большая часть респондентов (89,6%) видят в улучшении уровня жизни людей и уважении человека.

По мнению К. Платонова, 1986, нельзя рассматривать деятельность человека только как биологически или социально обусловленную, так как целостную структуру составляют подструктура организма и подструктура личности. Автор подчеркивает, что не может быть социальных проявлений жизни индивида без его биологических свойств. Так, явление акселерации является биологическим проявлением, под воздействием социальных процессов, воздействующих на организм: резко увеличившегося потока разнообразной информации, усвоение которой повышает возможность управления и контроля своим здоровьем, обмена знаниями и опытом поддержания интеллектуальной и физической активности и т.д. Человек должен быть удовлетворен своей жизнью, видеть перспективы и получать удовольствие от своего труда.

Психологический аспект долголетия. Анализ особенностей образа жизни долгожителей позволил выявить ведущие способы продления их жизнедеятельности:

- активная разнообразная трудовая деятельность, включая интеллектуальную, творческую, способствующую постоянному усвоению новых знаний;
- востребованность обществом, уважение и внимание членов семьи;
- психологическое программирование жизни на большую ее продолжительность;
- психо-эмоциональная устойчивость, оптимизм, умение видеть больше хорошего; философски воспринимать мелкие неудачи, проблемы и трудности;
- способность радоваться не только личным успехам, но и достижениям родных, друзей, коллег, знакомых и незнакомых людей своей страны.

Для повышения качества и продолжительности жизни важно переключить сознание на долголетие; активную, плодотворную деятельность, с обязательной творческой составляющей. Такому психологическому переключению способствуют:

- проявление внимания и заботы к каждому ответственному, трудолюбивому, целеустремленному члену трудового коллектива, приумножающему его достижения и лучшие традиции;
- использование системы духовных и материальных поощрений за заслуги перед коллективом, обществом, страной;

– создание условий для творческого роста человека в любом возрасте.

Сохранение высокой интеллектуальной и творческой активности замедляет старение организма, так Гиппократ прожил 104 года, артист балета и балетмейстер Игорь Александрович Моисеев – 101 год. Хирург, академик РАМН Углов в 101 год проводил операции, прожив 103 года. Исследование личности ученых-долгожителей позволило получить данные о высоком уровне их творческой фантазии, оригинальности мышления, интуитивности. Способность к творчеству, по мнению К.С. Шааб, 2010, обуславливает жизненный стимул, высокую самооценку, стремление к самовыражению самореализации.

Культурологический аспект активного долголетия находит свою реализацию в признании особой социальной значимости долгожителей – их мудрости, способности установить и поддерживать порядок в жизни рода. Платон выдвинул идею о влиянии на жизнь рода и деятельности людей макрокосмических событий в виде различных природных и социальных явлений. Мудрость старцев была прообразом космической мудрости. А. И. Субетто, 1992, полагает, что творчество способствует биологической сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям окружающей среды. В. В. Колесов, 1986, считает, что «старым» человеком в роду называли достойного славы своих пращуров, того, кто в тяжелый момент брал управление в свои руки. Словом «старый» подчеркивалась почтенность и заслуги самого пожилого и мудрого члена рода. В Древней Руси, по мнению автора, старцы говорили от имени племени [Колесов 1986: 89].

Творческий труд ориентирован на пользу всему обществу, стране, обеспечивает человеку новые знания, позволяет выдвигать оригинальные идеи, формулировать более высокие цели, что способствует увеличению продолжительности жизни. Это повышает культуру самовыражения, самосовершенствования, поддерживает готовность к новым трудовым достижениям.

Заключение. Таким образом, активное долголетие представляет собой сложное, многопараметрическое общественное явление, свидетельствующее о рациональной организации общественной жизни, обеспечивающей достойные условия для реализации творческого потенциала человека. Проблема качества и продолжительности жизни обусловлена необходимостью учета биологического и социального аспектов деятельности людей; специфической ценностью личности и социума, сформированных на культурных традициях бережного отношения к среде обитания, состояние которой влияет на основные параметры жизнедеятельности людей, их здоровье и активное долголетие.

Источники и литература:

1. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. 311 с.
2. Колесов В.В. Мир человека в слове Древней Руси. Л.: Наука, 1986. 311 с.
3. Назаренко Л. Д. Физическая культура и спорт – средство физического, духовно-нравственного развития школьников и учащейся молодежи. Монография /Под ред. Л.Д. Назаренко. Ульяновск: УлГПУ, 2012. 191 с.
4. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
5. Солкина П.А., Ревун А.В. Социальная норма как способ выживания // Молодежь и наука: Начало XXI века Матер. Всерос. научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск: КГПУ, 2007. С.98-101.
6. Солкина П.А., Социальные нормы и их реализация в жизни общества // Сб. науч. трудов по матер. Международной конференции «Современные направления теоретич. и прикладн. исследований», 2010. Одесса: Черноморье. С. 52-56.
7. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония // Этюды креативной онтологии. М.: Логос, 1992. 218 с.

8. Урванцев Б.А. Порядок и нормы. М.: Изд-во стандартов, 1991. 121с.
9. Фролов А.И. Проблема долголетия. М.: Наука, 2019. 271с.
10. Шааб К.С. Интеллектуальность и творчество как триггер долголетия // Аналитика культурологи. 2010. №3. С.39-48.

Статья поступила в редакцию 24.05.2022

УДК 796.332
ББК 75.578

Особенности программно-методического обеспечения процесса спортивной подготовки юных футболистов в Сирийской Арабской Республике

Тимошина Ирина Назимовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4223-1344

Альших Мхд. Висам,

аспирант кафедры теории и методики физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8650-5098

Губина Валерия Викторовна,

магистрант кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8683-6903

Аннотация. Авторами данной статьи анализируется процесс подготовки юных футболистов в Сирийской Арабской Республике, в частности, его программно-методическое обеспечение. На основе обширного теоретического материала и результатов анкетирования выявляются сдерживающие развитие детского футбола проблемы и определяются меры, необходимые для их преодоления.

Ключевые слова: футбол, тренировочный процесс, планирование спортивных тренировок, спортивная подготовка юных футболистов.

Features of Methodological Support of the Process of Sports Training of Young Football Players in the Syrian Arab Republic

Timoshina Irina N.,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Fundamentals of Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4223-1344

Alshikh Mhd.Visam,

Post-graduate student, Department of Theory and Methods of Physical Culture and Fundamentals of Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8650-5098

Gubina Valeria V.,

Master's Student, Department of Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8683-6903

Abstract. The authors of this article analyze the process of training young football players in the Syrian Arab Republic, in particular, its methodological support. Based on the extensive theoretical material and the results of the survey, the problems hindering the development of children's football are identified and the measures necessary to overcome them are determined.

Keywords: football, training process, sports training planning, sports training of young football players.

Введение.

Общепризнано, что у человека, занимающегося спортом, могут наблюдаться положительные изменения в психоэмоциональном образе жизни [Larsen et al. 2015; Imas et al. 2018]. Существует множество видов спорта и методик физической подготовки, среди из которых футбол является наиболее игровым [Hakman et al. 2018], а также обладает потенциальными преимуществами для улучшения физического и психического эмоционального здоровья молодежи.

Как соревновательный вид спорта футбол требует от спортсменов хорошей физической подготовки, базового образования и навыков, гибкого ума и чувства командной работы. Потому на начальном этапе обучения основной задачей является приобретение общетеоретических и базовых приемов для формирования базовой структуры спортивных движений [Mathisen, & Pettersen 2015; Yamak et al. 2017; Pompilio 2019].

Специалисты отмечают, что в футболе тренировочный процесс детей не должен использовать средства и методы тренировочных занятий взрослых. В базовой футбольной подготовке игроков младшего школьного возраста необходимо не только выделить и закрепить спортивную основу, но и в то же время обратить внимание на разнообразие, веселье, соревновательность. Подготовка юных футболистов должна быть направлена на использование гибких и интересных методов и форм обучения. На тренировках необходимо делать акцент на способности ориентироваться на поле и чувствовать мяч, оценивать владение основными приемами и развивать индивидуальные навыки и тактику игрока, а также заботиться о планировании спортивных тренировок [Li 2016; Lagestad et al. 2017].

Опираясь на исследования разных авторов, можно определить планирование спортивных тренировок как основанный на опыте и научных знаниях прогностический процесс, направленный на рациональную, систематическую и последовательную организацию тренировочных задач и процесс восстановления для достижения целей производительности в определенное время. Стоит отметить, что при планировании учитываются: профиль спортсмена (его тренировочный и соревновательный опыт); тренировочный контекст, а также требования выполняемых задач [Issurin 2010; Kiely 2011; Lyle 2010; Turner 2011].

Планирование спортивных тренировок оправдано по ряду причин. Во-первых, составление целостного плана с охватом всех сторон тренировочной деятельности позволяет создать наиболее полное впечатление о процессе обучения. В перспективе это способствует реализации поставленной цели, четкому следованию обозначенным

приоритетам. Во-вторых, планирование подразумевает вовлечение всех участников тренировочного процесса. В их число входят не только тренеры, но и ассистенты, специалисты (интегрированная группа поддержки – IST), а также сами спортсмены (в зависимости от возраста). Тесное сотрудничество при планировании способствует выявлению проблем во взаимодействии участников тренировочного процесса, дает возможность тренеру наметить пути и способы их решения. В-третьих, в процессе планирования предполагается интеграция многих компонентов обучения, развитие физических, технических, тактических и умственных навыков. При разработке занятий учитывается необходимость сочетания тренировочных задач, оптимизации кумулятивных и интерактивных эффектов различных методов (например, физиологической и двигательной адаптации). В свою очередь это позволяет достичь высокого уровня подготовки юных футболистов к различным мероприятиям, например, тренировочным сборам и соревнованиям [Hartmann et al. и др. 2015; Weineck 1997]. Следовательно, в-четвертых, планирование тренировочных занятий за счет использования различных методов во взаимосвязи и взаимодействии дает возможность предотвратить, насколько это возможно, тренировочное плато, симптомы перетренированности и травмы, а также справиться с усталостью путем интеграции стратегий восстановления [Issurin 2010].

Детские тренеры молодежного футбола играют ключевую роль в оказании помощи игрокам в развитии необходимых способностей. Посредством использования различных приемов и методов они создают обучающую среду, в которой юные футболисты приобретают ключевые технические и тактические навыки [Ford et al. 2010; Partington & Cushion 2013].

Оценка современного состояния обучающей среды показывает, что тренеры по-прежнему полагаются на традиционные методы, направленные на технико-тактическую деятельность. Однако однотипные и массовые тренировки могут не оказать необходимого эффекта. Более успешной в плане развития способности разрабатывать тактику игры и быстро принимать решения является тренировка в игровой форме [Ford et al. 2010; Partington & Cushion 2013; Partington et al. 2014].

Цель исследования: определить спектр проблем процесса спортивной подготовки юных футболистов, сдерживающих развитие детского футбола и рост спортивных достижений в Сирийской Арабской Республике.

Задачи:

- проанализировать научные источники, посвященные проблеме программно-методического обеспечения процесса спортивной подготовки юных футболистов в Сирийской Арабской Республике;
- разработать анкету для выявления уровня владения детскими тренерами навыками и умениями разрабатывать и использовать планы и программы спортивной подготовки юных сирийских футболистов;
- выявить особенности и проблемы программно-методического обеспечения процесса спортивной подготовки юных футболистов в Сирийской Арабской Республике.

Методы исследования:

- анализ и систематизация материалов специальной литературы;
- опрос и анкетирование.

Организация исследования:

В исследовании приняли участие 15 тренеров по футболу, которые занимаются с детьми и подростками в Сирийской Арабской Республике города Хомс. При этом

только треть из них имеет сертификаты тренеров по футболу, остальные две трети обладают собственным тренировочным и соревновательным опытом и полагаются на свои практические знания и умения для планирования спортивной подготовки юных футболистов.

Таблица 1. Диагностика уровня овладения тренерами в Сирийской Арабской Республике навыками и умениями разрабатывать и использовать планы и программы спортивной подготовки юных футболистов

	вопрос	никогда	иногда	всегда
1	Вы обладаете достаточным опытом, знаниями и навыками планирования содержания спортивных тренировок?	26,7 %	73,3 %	
2	Современные знания и информация используются вами в процессе планирования годового тренировочного календаря?	20,0 %	80,0 %	
3	У вас есть научная способность разрабатывать планы и программы спортивных тренировок?	13,3 %	86,7 %	
4	У вас есть опыт реализации планов и программ спортивной подготовки?	13,3 %	86,7 %	
5	Вы обращаетесь за помощью к экспертам и специалистам в области планирования спортивной подготовки?	100,0 %		
6	Вы используете записи игроков и информацию для планирования спортивных тренировок	100,0 %		
7	Для достижения поставленных целей вы используете современные методики обучения?	26,7 %	73,3 %	
8	В спортивной тренировке вы используете метод интеграции краткосрочного и долгосрочного планирования?			100,0 %
9	Вы заранее планируете содержание занятий по спортивной подготовке?	40,0 %	60,0 %	
10	Используете ли вы тестирование для оценивания уровня подготовки занимающихся?		6,7 %	93,3 %
11	Используйте ли вы альтернативные методы обучения и тренировки в случае возникновения незапланированных ситуаций (плохая погода, отсутствие инвентаря и др.)?	100,0 %		
12	Разрабатываемые планы реализуются в соответствии с установленной продолжительностью программы спортивной подготовки?			100,0 %
13	Планы и программы, которые вы разрабатываете, направлены на достижение высоких спортивных результатов?	100,0 %		
14	Планы тренировок, которые вы разрабатываете, учитывают финансовые возможности федерации футбола?	100,0 %		
15	В процессе планирования годового тренировочного календаря вы сталкиваетесь с проблемами, которые мешают его полной реализации?	100,0 %		
16	Тренеры учитывают индивидуальные различия между игроками при разработке планов и программ тренировочных занятий?	100,0 %		
17	Федерация футбола Сирийской Арабской Республики проверяет ваши планы и программы спортивной подготовки?			100,0 %

Результаты анализа анкетирования

Анализ анкет испытуемых показал, что все тренеры общаются за помощью к экспертам и специалистам в области планирования спортивной подготовки, а также

используют записи игроков и информацию для планирования спортивных тренировок, альтернативные планы обучения в случае возникновения чрезвычайных ситуаций. Однако большинству из них не хватает опыта и навыков научного планирования тренировок. Также тренеры мало знакомы с современными методами тренировок и редко используют их на практике.

Результаты исследования и их обсуждение.

Проведенное анкетирование позволило выявить ряд особенностей и проблем программно-методического обеспечения тренировочного процесса юных футболистов.

При опросе все тренеры согласились с тем, что Сирийская арабская федерация футбола в Сирийской Арабской Республике не заинтересована в спортивном планировании футбола для молодежи.

Так, Сирийская арабская федерация футбола в Сирийской Арабской Республике была создана в 1936 году. В 2021 во время проведения турнира четырежды сменился тренер команды, и дважды – президент Сирийской арабской федерации футбола. Подобная ситуация наблюдается повсеместно, что свидетельствует о наличии проблем.

Для их решения в настоящее время члены Сирийской арабской федерации футбола пытаются найти в зарубежных странах иностранных футболистов сирийского происхождения для игры во всех возрастных группах. Однако подобные меры поверхностны и ограничены.

В частности, для молодых футбольных академий актуальны следующие, требующие решения проблемы:

1. Нехватка спортивного инвентаря, связанная с его высокой стоимостью.
2. Отсутствие хорошо оборудованных тренировочных площадок, полей.
3. Отсутствие электричества, что означает невозможность заниматься спортом вечером, после занятий в школе.
4. Отсутствие заинтересованности тренеров юных футболистов в использовании новых подходов к обучению футболу.
5. Низкая оплата труда тренеров юных футболистов.
6. Высокие цены на продукты питания, что влияет на питание юных футболистов, нуждающихся в комплексном питании.

При этом программе тренировок юных футболистов можно дать следующую характеристику:

1. Программа включает в себя три учебных блока в неделю, продолжительность каждого из которых – 90 минут.
2. Тренер в процессе подготовки футболистов опирается на общеразвивающие упражнения, а также использует упражнения на базовые футбольные навыки и мини-игры между игроками команды.
3. По согласованию с другими тренерами проводились товарищеские матчи.
4. Научное планирование занятий в программе отсутствует.
5. В программе тренировок отсутствует календарный план занятий.
6. Отсутствуют планирование и мониторинг спортивных тренировок.

Очевидно, одной из основных проблем подготовки юных футболистов является использование тренерами в качестве опоры при составлении программы не научного подхода и экспертизы, а собственного, в частности, соревновательного опыта.

Заключение.

Выявленные в статье проблемы процесса подготовки юных футболистов сдерживают развитие детского футбола и, как следствие, рост спортивных достижений в

Сирийской Арабской Республике. Для их преодоления необходимо предпринять комплекс мер, реализуемых поэтапно. В частности, первый этап должен включать в себя:

- повышение квалификации детских тренеров за счет использования в работе научно-методических разработок футбольных специалистов всего мира;
- разработку программы тренировочных занятий для юных футболистов и её внедрение в процесс спортивной подготовки;
- обеспечение системного взаимодействия детских тренеров с Сирийской арабской федерацией футбола в организации эффективного процесса спортивной подготовки юных футболистов, а также установление контроля над реализацией планов и программ тренировочных занятий.

Источники и литература:

1. Larsen, T., Aurelie, V. H., Tjomsland, H. E., Holsen, I., Wold, B., Jean-Philippe Heuzé, Sarrazin, P. Creating a supportive environment among youth football players // *Health Education*. 2015. No 115(6). P. 570-586. DOI:10.1108/HE-04-2014-0054.
2. Imas, Y., Borysova, O., Kogut, I., Maksym, Y., Iliamarynych, V., & Shlonska, O. (2018). Football training as a method to improve the psycho-emotional state of schoolchildren with mental development impairments // *Journal of Physical Education and Sport*. No 18(1). P. 23-27. DOI:10.7752/jpes.2018.01003.
3. Hakman, A., Vaskan, I., Kljus, O., Liasota, T., Palichuk, Y., & Yachniuk, M. Analysis of the acquisition of expertise and mastery of physical skills for performing techniques by young footballers // *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. No 18. P. 1237-1242. DOI:10.7752/jpes.2018.s2184.
4. Mathisen, G., & Pettersen, S. A. Effect of high-intensity training on speed and agility performance in 10-year-old soccer players // *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. 2015. No 55(1–2), 25-9.
5. Yarmak, O., Galan, Y., Nakonechnyi, I., Hakman, A., Filak, Y. & Blahii, O. Screening System of the Physical Condition of Boys Aged 15-17 Years in the Process of Physical Education // *Journal of Physical Education and Sport*. 2017. 17 Supplement Issue 3. P. 1017-1023. DOI:10.7752/jpes.2017.s3156.
6. Pompilio, C. Analysis and feedback of new format of an integrated training in youth soccer // *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. No 19. P. 1828-1831. DOI: 10.7752/jpes.2019.s5269.
7. Lagestad, P., Sæther, S. A., & Ulvik, A. Differences in coaching feedback between coaches of junior elite soccer players and junior amateur soccer players // *Journal of Physical Education and Sport*. 2017. No 17(3). P. 2049-2058. DOI:10.7752/jpes.2017.03207.
8. Issurin V. B. New horizons for the methodology and physiology of training periodization // *Sports Medicine*. 2010. No 40(3). P. 189-206.
9. Kiely, J. Planning for physical performance: the individual perspective: Planning, periodization, prediction and why the future ain't what it used to be! In D. Collins, A. Button & H. Richards (Eds.) // *Performance Psychology: A practitioner's guide*. 2011. P. 139-160.
10. Lyle, J. Planning for team sports // *Sports coaching – professionalisation and practice*. London, UK: Churchill Livingstone-Elsevier, 2010. P. 85-98.
11. Issurin V. B. New horizons for the methodology and physiology of training periodization // *Sports Medicine*. 2010. No 40(3). P. 189-206.
12. Ford, P. R., Yates, I., & Williams, A. M. An analysis of practice activities and instructional behaviours used by youth soccer coaches during practice: Exploring the link between science and application // *Journal of Sports Sciences*. 2010. No 28(5). P. 483-495. DOI:10.1080/02640410903582750
13. Partington, M., & Cushion, C. J. An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian // Journal of Medicine & Science in Sports*. 2013. No 23(3). P. 374-382. DOI:10.1111/sms.2013.23.issue-3
14. Partington, M., Cushion, C., & Harvey, S. An investigation of the effect of athletes' age on the coaching behaviours of professional toplevel youth soccer coaches // *Journal of Sports Sciences*. 2014. No 32(5). P. 403-414. DOI:10.1080/02640414.2013.835063

Статья поступила в редакцию 20.08.2022

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.04
ББК 74.489.4

Потенциальные возможности VR-технологий в коррекции перцептивно-мыслительных нарушений у студентов педагогических вузов¹

Шмакова Анна Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2597-1949

Семикашева Инна Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-3436-5820

Федоров Александр Иванович,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8978-3595

Аннотация. В статье обсуждаются возможности применения современных симуляторных (VR) технологий в обучении студентов педагогических вузов в контексте коррекции перцептивно-мыслительных нарушений, распространенность которых приводит к искажениям в формировании необходимых компетенций для будущих педагогов. Обсуждается рост исследований, посвященных изучению реалий применения VR-технологий в образовательной среде, а также подходы применения данных технологий в педагогике. Перцептивно-мыслительные нарушения рассматриваются в парадигме теста Г. Роршаха, при этом выдвигается предположение, что визуальная стимуляция может кардинально повлиять на первичный процесс когнитивной триады – восприятие, что в свою очередь сможет перестроить весь процесс понимания реальности и формирования концептов.

Ключевые слова: VR-технологии, перцептивно-мыслительные нарушения, образовательная среда.

1. Исследование выполнено по проекту «Разработка теоретико-методологического и научно-методического обеспечения процессов выявления и нивелирования профессионально-психологических дефицитов педагога с использованием VR-технологий», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания (дополнительное соглашение №073-03-2021-040/2 от 21.07.2021 к соглашению №073-03-2021-040 от 18.01.2021).

Potential Possibilities of VR-Technology in the Correction of Perceptual and Mental Disorders in Students of Pedagogical Universities

Shmakova Anna P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2597-1949

Semikasheva Inna A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-3436-5820

Fedorov Alexander I.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8978-3595

Abstract. The article discusses the possibilities of using modern simulation (VR) technologies in teaching students of pedagogical universities in the context of correcting perceptual and mental disorders, the prevalence of which leads to distortions in the formation of the necessary competencies for future teachers. The growth of research devoted to the study of the realities of the use of VR technology in the educational environment, as well as approaches to the application of these technologies in pedagogy, is discussed. Perceptual and mental disorders are considered in the paradigm of the G. Rorschach test, while it is suggested that visual stimulation can dramatically affect the primary process of the cognitive triad, perception, which in turn can rebuild the entire process of understanding reality and forming concepts.

Keywords: VR-technology, perceptual and mental disorders, educational environment.

Двадцать первый век требует пересмотра возможностей развития и обучения современного человека. В связи с тем, что ведущими направлениями стратегического развития России в настоящий период являются создание и развитие инновационной экономики, основанной на знаниях и формировании человеческого капитала как главного ресурса социально-экономического и технологического развития страны, основным механизмом модернизации российской системы образования должно стать внедрение современных информационных технологий в образовательную среду.

Несколько лет назад даже самые смелые предположения были далеки от того факта, что VR технологии могут быть интегрированы в образовательный процесс. В настоящее время VR технологии в образовании имеют огромные перспективы. Г.С. Иванов с соавторами в числе основных параметров распространения технологий виртуальной реальности на сферу образования рассматривают: снижение цены на техническое оснащение, стремительный рост количества программного обеспечения под VR, рост объема инвестиций в VR (начиная с 2012 г счет идет на млрд долларов в год), увеличение числа крупных компаний, работающих в сфере VR, внедрение VR-технологий в промышленность, телекоммуникации, рекламу и многое другое [Иванов, Богданова, Сорокина 2022].

При этом многие исследователи отмечают, что информационные технологии глубоко интегрированы во все сферы жизни именно молодого поколения. Современная молодежь является наиболее активным пользователем сети Интернет, используют ее для общения, организации досуга, образования.

Применение данных технологий в образовании требует особого подхода. Так, В. А. Плешаков, разрабатывая основы киберпедагогики, обосновывает необходимость и эффективность киберонтологического подхода в образовании, согласно которому процесс образования человека определяется условиями его жизнедеятельности и взаимодействия с самим собой, с другими людьми и миром в целом в контексте интеграции классической объективной (материальной) реальности и инновационной альтернативной реальности киберпространства (киберреальности). В рамках данного подхода и основных положений киберонтологической концепции, киберпространство предоставляет возможности для удовлетворения потребностей, раскрытия способностей, обеспечения эффективной профессиональной деятельности и комфортной повседневной жизни человека, исходя из его психовозрастных, гендерных, социокультурных, этноконфессиональных, личностных и индивидуальных особенностей [Плешаков 2014].

Д. А. Махотин справедливо указывает, что цифровые технологии являются универсальным инструментом, который проникает во все среды и решает специфические задачи на новом качественном уровне. Тогда понятие «цифровой образовательной среды» определяет характеристику современной образовательной среды, которая подвержена процессам цифровизации и начинает активно использовать цифровые технологии и ресурсы, решая, как было сказано выше, в первую очередь, образовательные задачи (учебные, воспитательные, развивающие, а также задачи самореализации как личности и как профессионала) [Махотин 2022].

В настоящее время растет число исследований, посвященных изучению реалий применения VR-технологий в образовательной среде. Наибольшее число современных публикаций касается сферы медицинского образования и изучения иностранных языков (Е.М. Бычкова, 2020, И.И. Еганова, 2019, З.И. Коннова, Г.В. Семенова, 2020, Л.Р. Нуртдинова, 2020, А.А. Рольгайзер, 2022, А. Ю. Уваров. 2018, Е. С. Хукаленко, 2021 и др.).

Расширение возможностей использования VR-технологий затрагивает и другие сферы. Так, в статье Т.Н. Березиной (с соавторами) приводятся результаты применения технологии виртуальной реальности для оптимизации психических состояний и развития ментальных ресурсов студентов, обучающихся по специальности экстремальная психология. Авторы справедливо отмечают, что учеба в высшем образовательном учреждении – сложный вид деятельности, требующий напряжения физических и интеллектуальных сил, в процессе обучения встречаются стрессовые ситуации, которые влияют на психологическое и соматическое здоровье, и при которых студенты переживают негативные психические состояния. В числе таких состояний рассматривались утомление и тревожность. Технологии виртуальной реальности работают с образной сферой, воссоздавая вокруг испытуемого образы, близкие к образам реальных людей и предметов [Березина, Перепечина, Бузанов 2020].

В соответствии с полученными в ходе эмпирической части исследования результатами, авторы приходят к выводу о том, что применение современных технологий, в частности методов виртуальной реальности, предоставляет возможности для развития и быстрой коррекции негативных психических состояний (в частности, утомления) у студентов, обучающихся на экстремальных психологов, что способствует увеличению эффективности деятельности и ее продуктивности.

Таким образом, можно считать обоснованным положение о том, что VR-технологии способны не только существенно расширить репертуар обучающих практик, формируя необходимые компетенции, но и существенно повлиять на развитие психических процессов в ходе получения профессионального образования.

О. И. Ваганова выделяет среди основных преимуществ симуляционных технологий в профессиональном образовании следующие аспекты: объективная оценка достигнутого уровня мастерства; снижение стресса при первых самостоятельных манипуляциях; получение опыта без риска; неограниченное число повторов отработки навыка и др. [Ваганова, Хохленкова, Воронина, Гущин 2020].

Принципиальные преимущества симуляционных технологий заключаются в том, что с их помощью можно формировать конкретные виды деятельности; способствовать эффективным формам общения в процессе деятельности; развивать способности к обучению, считают исследователи [Березина, Перепечина, Бузанов 2020]. Виртуальную реальность (VR) иногда называют «машиной эмпатии» за ее способность поставить пользователей на место других.

В контексте данной работы нас интересуют возможности VR-технологий в коррекции перцептивно-мыслительных нарушений у студентов педагогического университета. Когнитивные нарушения являются одной из наиболее актуальных проблем, с которой сталкиваются врачи разных специальностей в клинической практике, психологи в работе с клиентами, и педагоги разных уровней образования в обучении школьников и студентов. Выраженные расстройства перцептивно-мыслительной сферы нарушают учебную деятельность, что вызывает необходимость разработки таких технологий и методик, которые позволили бы корректировать развитие когнитивных функций.

В данной работе мы опираемся на данные, полученные в исследованиях прошлых лет, в которых когнитивные особенности педагогов, уже работающих в школе, и студентов, обучающихся в педагогическом университете, изучались с помощью проективной методики теста Г. Роршаха.

В парадигме данного подхода, разрабатываемого Дж. Экснером, переменные, которые относятся к процессам переработки информации, составляют три кластера, содержащие данные о когнитивных процессах человека. Вместе они называются когнитивной триадой и состоят из: кластера перцептивной обработки информации, который включает процессы, ответственные за обработку информации на входе, кластера распознавания, включающий когнитивные процессы, которые происходят при декодировании и расшифровке информации, кластера концептуализации, который соотносится с мыслительным процессом, который следует за распознаванием и ведет к созданию концептов, идей относительно той информации, которая была получена.

Исследования показывают, что данные в каждом кластере являются относительно независимыми друг от друга, и результаты экспериментальных исследований подтверждают, что каждая из этих трех операций соответствует отдельным сферам перцептуально-когнитивного процесса. Однако также понятно, что результаты процессов в одной сфере могут оказывать прямое воздействие на операции в двух других сферах. Поэтому предположение о том, что все процессы во взаимодействии составляют один непрерывный процесс, который формирует основу практически для всех видов сознательного и осмысленного поведения, не будет выглядеть чересчур нереалистично. Этот процесс можно проиллюстрировать схемой:

Вход	Расшифровка	Создание концепта
Перцептивная обработка	Распознавание	Концептуализация

На самом деле, круговая диаграмма была бы здесь более уместна, потому что во многих случаях уже сформированные концептуальные установки влияют на тактику, применяемую при перцептивной обработке информации. Также и стиль, в котором полученные данные будут распознаваться (расшифровываться), могут влиять на создание концептов.

Перцептивная обработка информации включает сканирование стимульного поля и создание образов поля и его частей и сохранения их в кратковременной памяти. Многие процессы, такие как мотивация, вопросы экономичности, потребность в достижении, психологические защиты, существующие установки и аттитюды и т. д., могут влиять на стратегии обработки в данной ситуации. Тем не менее, у большинства людей формируются общие, генеральные стратегии обработки, которые проявляют себя, когда они имеют дело с совершенно новой информацией.

Данные кластера распознавания показывают, как воспринятый образ будет расшифрован или прочитан. Этот процесс требует некоторого посредничества между образом, который был только что сохранен, и теми, которые существуют в памяти индивида. Этот кластер составляет основу способности человека правильно воспринимать реальность.

Если перцептивная переработка информации отвечает за действия, создающие образ, а распознавание соотносится с расшифровкой этого образа, то концептуализация отвечает на вопрос, как результаты расшифровки становятся концептами и используются человеком. Это форма мышления, которая организует символы или идеи в нечто, имеющее смысл для индивида. Концептуальное мышление – это основной компонент умения осмысливать реальность. Оно составляет ядро психологической активности, из которого берут начало все решения и произвольные действия [Expner 2003].

Таким образом, то, как будет воспринят и распознан стимул, будет исключительно важно при формировании идей, которые в свою очередь приведут к определенным действиям. Данные, полученные при изучении перцептивно-мыслительных особенностей учителей с различным стажем педагогической деятельности, показали, что у 45% респондентов фиксировались дисфункции в процессах перцептивной обработки информации и в распознавании образов [Семикашева 2014]. Студенты педагогического университета выступали в качестве контрольной группы в исследовании, посвященном изучению идентичности несовершеннолетних девочек и девушек с девиантным поведением. В данном исследовании также отмечалось, что в обеих группах испытуемых высок процент респондентов с нарушениями перцептивно-мыслительных функций [Семикашева 2012]. Учитывая тот факт, что современное поколение обучающихся в вузах студентов относятся к так называемому поколению Z, которые за счет мультимодальности и мозаичности мышления характеризуются повешенной рассеянностью внимания, исследователи считают, что просто необходимо опираться на новые технологии, чтобы привлечь непроизвольное внимание, кратковременное внимание и продолжительное внимание [Петрушкевич 2022].

На наш взгляд, VR-технологии в образовании способны решать данную проблему за счет усиления значения визуализации в процессе усвоения знаний в процессе глубокого погружения в виртуальную среду, через обогащение обучающихся комплексным чувственным познавательным опытом, необходимым для овладения абстрактными

понятиями. Сенсорные модальности человека как первая ступень познания необходимо усиливать за счет более глубокого погружения, комплексного воздействия на органы чувств, что способствует приобретению знаний в виде понятий, правил, законов, закладываемых на следующей ступени. Обеспечение знаний объективно существующей действительностью должно непрерывно сопровождать процесс обучения с опорой на ощущения.

Принцип комплексности в данном случае предполагает воздействие на все органы чувств человека к восприятию учебного материала. Из пяти органов восприятия, в виртуальной симуляции на сегодняшний день у нас есть возможность задействовать три, самые основные и деятельные – зрение, слух, осязание. Таким образом все основные преимущества применения VR технологий в образовании так или иначе воздействуют на перцептивно-мыслительные процессы: наглядность задействует детализацию процесса, что облегчает восприятие стимула, фокусировка позволяет не отвлекаться на избыточные раздражители, ощущение своего присутствия в виртуальном мире создает эффект полного присутствия.

Все вышеизложенное позволяет предположить, что применение VR-технологий может служить средством коррекции уже имеющихся перцептивно-мыслительных нарушений у студентов, и формирования адекватного развития когнитивных функций в профессиональной деятельности. Данное положение требует дальнейшего изучения в рамках существующей в педагогическом университете программы реализации симуляционных технологий в обучении студентов.

Источники и литература:

1. Березина Т.Н., Перепечина А.С., Бузанов К.Э. Коррекция негативных психических состояний студентов-психологов экстремального профиля посредством технологий виртуальной реальности // Современное образование. 2020. № 4. С. 1 - 12. DOI: 10.25136/2409-8736.2020.4.34127 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34127 (дата обращения 30.05.2022).
2. Буторова А.С., Косаченко А.И., Тарасов Д.А., Сергеев А.П. Применение технологий виртуальной реальности в освоении иностранного языка: систематический обзор // Материалы международного форума Екатеринбург, 6–7 ноября, 2019. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. С. 220-223.
3. Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Воронина И.Р., Гуцин А.В. Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании // Азимут научных исследований: Педагогика и Психология. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 56-60.
4. Иванов Г.С., Богданова М.В., Сорокина Е.Н. Использование Виртуальной реальности в процессе обучения // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018031809> (дата обращения 02.06.2022).
5. Махотин Д.А. Цифровая среда и образовательная среда: взаимосвязь понятий. Что важнее для педагогической науки? // Интерактивное образование. 2022. №2. С. 2-5.
6. Петрушкевич М.А. E learning: новые ценности и риски образования // Интерактивное образование. 2022. № 2. С.5-8.
7. Плешаков В.А. Перспективы киберонтологического подхода в современном образовании // Вестник МГПУ, серия «Педагогика и психология». 2014. № 3 (29). С. 8-19.
8. Семикашева И.А. Изучение психологических особенностей личности учителей, использующих различные приемы педагогической деятельности с помощью теста Роршаха // Повседневная профессиональная деятельность современного учителя. Материалы исследования. Ульяновск: УлГПУ, 2014. С. 60-69.
9. Семикашева И.А. Участие несовершеннолетних девушек в деятельности асоциально-криминальных групп: делинквентность и становление идентичности // Российско-американский форум образования: электронный журнал. Том 4. Выпуск 1. 1.04.2012. URL: <http://www.rus-ameeduforum.com> (дата обращения 02.06.2022).
10. Exner, John E. The Rorschach: A Comprehensive System. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey. 1993. 680p.

Статья поступила в редакцию 29.08.2022

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

УДК 821.161
ББК 83.3(2)

Система персонажей и эволюция главного героя в романе А. Азольского «Диверсант»

Лобин Александр Михайлович,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-6885-0963

Аннотация. Данная статья является первым этапом исследования военно-исторического дискурса в современной русской литературе, частью которого является анализируемый роман. В ходе работы рассмотрены система персонажей, магистральный сюжет романа и эволюция образа главного героя, а также уточнены жанровые характеристики этого произведения.

Установлено, что автор только имитирует форму военного боевика, изображение военных действий в романе носит условный характер, образ врага практически отсутствует, система персонажей построена на универсальном конфликте главного героя и мира в целом, а основным направлением эволюции героя-рассказчика в «Диверсанте» становится его духовных рост и в то же время – превращение в асоциального одиночку.

Ключевые слова: современная военная проза, Анатолий Азольский, поэтика романа «Диверсант»

Character System and Evolution of the Main Character in the Novel by A. Azolsky “Saboteur”

Lobin Alexander M.,

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-6885-0963

Abstract. This article is the first stage in the study of military-historical discourse in modern Russian literature, part of which is the analyzed novel. In the course of the work, the system of characters, the main plot of the novel and the evolution of the image of the protagonist are considered, the genre characteristics of this work are clarified as well.

It has been established that the author only imitates the form of a military action movie, the depiction of military operations in the novel is conditional, the image of the enemy is practically absent, the system of characters is built on the universal

conflict of the protagonist and the world as a whole, and the main direction of the evolution of the hero-narrator in “Saboteur” becomes his spiritual growth and at the same time the transformation into an asocial loner.

Keywords: modern military prose, Anatoly Azolsky, poetics of the novel “Saboteur”.

«Диверсант» А. Азольского стал одним из первых произведений о Великой Отечественной войне, написанных в XXI веке. Исследователи военной прозы ставят его в один ряд с романами А. Тургенева «Спать и верить: блокадный роман» (2007), И. Бояшова, «Танкист или Белый тигр» (2008) и «Шпионским романом» Б. Акунина (2005) [Аристов 2013, Волкова 2014]. Сюда же, на наш взгляд, следует добавить «Штрафбат» Э. Володарского (2004) и «Сволочей» В. Кунина (2003). Названные произведения занимают особое место в военно-историческом дискурсе постсоветской литературы. В плане содержания они продолжают традиции последних произведений писателей-фронтовиков (В. Астафьева, В. Богомолова, В. Быкова, Д. Гранина и др.), а также писателей-диссидентов послевоенного поколения (В. Войновича, Г. Владимова, Л. Бородин и др.). В сфере поэтики они испытали влияние постмодернистской исторической прозы и остросюжетной беллетристики.

Так, Д. В. Аристов, исследовавший русскую батальную прозу 2000-х годов, определил роман «Танкист, или «Белый тигр»» И. Бояшова как «тексты-фэнтези» [Аристов 2013: 1], в «Диверсанте» по его мнению война становится «предметом изображения массовой литературы» [Аристов 2013: 2], а «Шпионский роман» он относит к беллетристике [Аристов 2013: 2]. М. А. Черняк считает, что «роман «Спать и верить» играет со штампами шпионских романов соцреализма» [Черняк 2010: 69]; о притчевой сказочной природе романа «Танкист или Белый тигр» пишет Л. Н. Скаковская [Скаковская 2015: 109]; Т. Н. Маркова в свою очередь определила «Танкиста..» как «роман-фэнтези о Великой Отечественной войне», а «Спать и верить» – как «постмодернистскую историческую мелодраму» [Маркова 2019: 155-156].

Представленный обзор носит фрагментарный характер и не позволяет отразить всей полноты картины. Слишком велик объем современного художественно-исторического дискурса о Великой Отечественной войне, тексты, формирующие его, отличаются большим жанровым и видовым разнообразием. Романы А. Азольского, И. Бояшова, Э. Володарского, В. Кунина, Б. Акунина и А. Тургенева упоминаются в различных контекстах и сочетаниях, но их целостного системного анализа пока не было проведено. О них много писали критики, но преимущественно в формате рецензии или обзора творчества одного автора.

Необходимость такого исследования несомненна, так как названные романы отличаются высоким художественным уровнем (об этом свидетельствует репутация их авторов и внимание литературных критиков), а также известностью в читательской среде, которая заметно повысилась после успешных экранизаций (кроме романа «Спать и верить»). Эти произведения отличаются оригинальной поэтикой и отражают актуальное на тот момент состояние общественного исторического сознания в России, а также оказали заметное влияние на развитие военной прозы в 2010-х годах и далее.

Материалом данного исследования стал роман А. Азольского «Диверсант», объект исследования – система персонажей и сюжет этого произведения. В ходе работы предполагается выявить жанрообразующие конфликты, описать систему персонажей, определить магистральный сюжет произведения и уточнить его жанровую природу.

Писатель Анатолий Алексеевич Азо́льский (1930-2008) добился известности только в 1990-е годы. В 1965 году он дебютировал рассказом «Эта проклятая война», затем длительное время «писал в стол», его первый роман вышел в 1987 году. «Затяжной выстрел» изображает жизнь послевоенного Черноморского флота, однако в нем постоянно звучит военная тема, ставшая ведущей в творчестве А. Азо́льского. Наиболее полно тема Великой Отечественной войны раскрыта в повестях «Берлин – Москва – Берлин» (1994), «Клетка» (в 1997 году отмечена «Русским Букером»), «Облдрамтеатр» (1997), «Война на море» (1998), а также в романах «Кровь» (1999), «Полковник Ростов» (2006) и, конечно же, в «Диверсante».

Этот роман был опубликован в журнале «Новый мир» (2002, № 3-4) с подзаголовком «назидательный роман для юношей и девушек». «Диверсant» был положительно встречен читателями, о нем писали такие известные критики как А. Немзер, Е. Ермолин, Н. Елисеев и др. Мнения о содержании его творчества в целом совпадают. Е. Ермолин писал, что «писатель уходил тропой воспаленной памяти и щедрого воображения в глухие, дремучие советские времена, чтобы смотреть их кошмарные сны и перелагать эти сны на язык своей жестковатой авантюрной прозы... Режим был осмыслен Азо́льским как бродячий хаос, губительный и смертельный» [Ермолин 2008]. И. Булкина также считает, что «роман о режиме, где нет своих и чужих, плохих и хороших... где верить нельзя никому и бояться нужно всех» [Булкина 2006]. С. Сиротин пришел к выводу, что ««Диверсant» написан в парадигме развенчивания мифов о войне и советской эпохи» [Сиротин 2015]. А. Коваленко оценил его как «окопную правду», но отметил, что «принципиально «антигероическое» изображение войны у Азо́льского – новое слово, но правдивое ли?» [Коваленко 2002].

Ведущую творческую интенцию этого автора выделил Б. Кузьминский: «Азо́льский сочинял в стол, без всякой надежды, стиснув зубы от ненависти к системе. Ненависть была его музой – прозорливая, тонизирующая, хладнокровная. Той же ненавистью движимы все его герои» [Кузьминский 2002]. Завершая разговор о прозе А. Азо́льского в целом, можно также привести мнение Н. Елисеева: «Азо́льский пишет притчи. Может быть, даже басни. С моралью. Мораль – проста... не подличай, не лги, не «стучи», не бойся» [Елисеев 1997].

Отмеченные особенности авторской концепции закономерно определяют тип главного героя: «человек воли и риска, жизнелюб и авантюрист... Это особая порода людей, выкованных неустанной борьбой с помраченным мирозданием» [Ермолин 2008]; «поджарые волки среди разжиревших волков» [Кузьминский 2002]; «герой Азо́льского – такой педантичный супермен. Чтобы справиться с паутиной, нужно быть пауком, и не просто пауком, а лучшим из пауков» [Булкина 2006].

Оценки жанра произведения менее однозначны. Уже заявленное мнение об авантюристичности и остросюжетности романа явно преобладает: «приключенческие повествования из сталинской эпохи» [Курицын 2000]; «сюжет дает умопомрачительно лихие везелья, озверелый мир играет с крепчающим на глазах супергероем в зловещие кошки-мышки» [Немзер 2002]; «Азо́льский, безусловно, авантюрный писатель, наверное, лучший русский авантюрный писатель» [Булкина 2006]; «в угоду «драйву», то есть остроте сюжета и динамизму повествования, принесен в жертву... эффект – художественной правды» [Коваленко 2002].

Тем не менее, некоторые критики, хотя и определяют поэтику А. Азо́льского как авантюристо-приключенческую, развлекательной беллетристической его произведения не считают. С. Сиротин утверждает, что «Диверсant» «представляет собой не столько

литературный боевик, сколько психологический роман о разведчиках» [Сиротин 2015]. Е. Ермолин отмечает *«параллель с литературой и философией французского экзистенциализма: Камю, Сартр»* [Ермолин 2008]. И. Булкина полагает, что *«настоящий нерв повести метафизический, а не авантюрный»* [Булкина 2006] – это сказано о повести «ВМБ», но может быть отнесено и к другим произведениям А. Азольского. Симбиоз социально-психологического содержания и беллетристской поэтики – явление очень типичное для русской литературы рубежа XX-XXI веков.

Мысль о том, что автор только имитирует формат остросюжетной военной прозы, постоянно возникает в ходе анализа текста. Сомнение вызывает уже само название романа. «Диверсант» – почему, собственно, диверсант? Да, изначально он намеревался именно «взрывать мосты, поджигать склады с горючим и пускать под откос поезда» (1)¹, но закончил разведшколу и занимался исключительно разведкой. Здесь, вероятно, следует ориентироваться на внутреннее самоощущение главного героя, это он сам называет себя не просто диверсантом, а «Великим Диверсантом». Критик И. Булкина пишет, что герой и после войны «не перестает быть диверсантом, то есть своим среди чужих и чужим среди своих» [Булкина 2006]. Вряд ли такое объяснение можно считать достаточным.

Первые издания «Диверсанта» сопровождалось подзаголовком «назидательный роман для юношей и девушек» и, учитывая возраст героя, которому в августе 1941 года еще не было шестнадцати лет, такое прочтение текста возможно [Никитин 2003]. Неслучайно описанная биография Леонида Филатова содержит многочисленные отсылки к романам Р. Стивенсона и А. Дюма, но это «жанровое лекало срывает и... не срывает» [Булкина 2006]. В рамки советской героической прозы для юношества «Диверсант» также не вписывается. В результате своих героических походов Леня Филатов не находит клад и не становится лейтенантом мушкетеров, напротив – патристически настроенный юноша с прекрасной биографией и спортивной подготовкой стал в итоге человеком без имени, циничным изгоем, находящимся в вечном розыске. В последней главе он вынужден бросить семью и вновь бежать. Символический мотив грузинской песни, который в первой главе ему сыграла на прощание любимая Этери, из символа дома превратился в песню странствий: *«я ушел, и во мне начинала разыгрываться “манана”... превращаясь в хрустальный ручеек мелодии, проводившей меня до поезда, и тот понесся в новую даль»* (57).

Здесь, прежде всего, следует уточнить о каком именно типе авантюристности и остросюжетности идет речь. Если рассматривать «Диверсанта» как роман военно-исторический и приключенческий, то следует ожидать подробного описания боевых действий в тылу врага, как, например, в классической повести о разведчиках «Звезда» Э. Казакевича или, напротив, о противодействии немецким диверсантам, как в «А зори здесь тихие» Б. Васильева. Но именно этот нарратив в «Диверсante» представлен хуже всего.

Вот как описывается боевое крещение героя: *«ночью мы куда-то поползли, просачиваясь через оборону немцев, я ужом вилс вторым, глаз не сводя с виляющих и брыкающихся пяток Григория Ивановича... Два ночных перехода – и мы были у цели, в пяти километрах от аэродрома, на который нацелились»* (4) – так представлен выход на задание. Далее: *«Калтыгин и Алеша взяли немца – и мы оказались загнанными в болото, что вовсе не означало погружения в него по шею. Мы лежали на плотных*

1. Текст романа цитируется по электронному изданию: А. Азольский. Диверсант. М.: Эксмо, 2004. URL: <https://libking.ru/books/prose-/prose-military/1137732-anatolij-azolskij-diversant.html> (дата обращения 25.08.2022). В круглых скобках указаны номера глав.

сухих кочках, столь многочисленных, что локти удобно расставлялись на них, позволяя стрелять прицельно...» (5). В итоге «Алеша выдернул тряпку изо рта майора, и под стоны, а затем и крики мы добрались до края березняка, прошмыгнули мимо немцев и уже не таясь побежали к насыпи» (5).

Даже в этом максимально кратко процитированном фрагменте заметна тенденция: сравнительно подробно описывается выход на задание и возвращение, но центральное событие – захват языка – не изображается вовсе. «Калтыгин и Алеша взяли немца...» (5) – это все, чем порадовал читателей автор. Можно привести еще много примеров сознательно небрежного и откровенно неправдоподобного описания войны, но лучше еще раз процитировать самого А. Азольского: «руке надоело писать неправду... Ведь все написанное на предыдущих страницах – сущее вранье, и кое у кого может возникнуть справедливое подозрение: «Диверсант» писан бывшим сыном полка, кашеваром, который чего только не наслушался... И ко всему написанному и прочитанному надо относиться именно так: кашевар, на старости лет взявшийся за перо. Все было не так, как написано, если вообще было» (31).

Таким образом, автор сам обесценивает описанные военные эпизоды. Здесь же стоит отметить, что действие начинается осенью 1941 года и заканчивается, предположительно, летом 1954. Роман содержит 57 нумерованных глав, где первые три посвящены обучению «диверсанта» (почти полгода), с главы четвертой по тридцать третью описаны три года войны, последние десять лет освещаются в двадцати четырех главах. Из этого следует, что собственно военной биографии Леонида Филатова посвящена только половина книги, а его послевоенная биография втрое длиннее в календарном исчислении и вполне сопоставима по объему текста.

Очевидно, что авантюризм и остросюжетность «Диверсанта» находятся не в военной плоскости. Неслучайно Н. Елисеев и Е. Ермолин сравнивали главного героя с Остапом Бендером [Елисеев 1997, Ермолин 2001] – к таким выводам приводит анализ послевоенных приключений героя, который работал разнорабочим, музыкантом в ресторане, грузчиком в магазине, официантом, администратором и еще много кем. Он скитался по Германии и СССР, несколько раз уходил от ареста, участвовал в финансовых махинациях, помогал бежать немецкий военнопленным и готовил покушение на Сталина. Таким образом, мы имеем дело с похождениями авантюриста, где война – только первый этап его биографии.

По форме повествования «Диверсант» может быть отнесен к жанру автобиографического романа воспитания, так как события изложены от первого лица героем-рассказчиком, подводящим итог пережитым приключениям. Действительно, уже с первых страниц описания своей эпопеи он начинает забегать вперед: «знать бы, какое петляние событий последует за этим знакомством, предвидеть бы неотвратимые итоги – и я в панике дал бы деру...»; (1), *«лишь года через полтора понял я, как преемственно орудовал Алеша, объегоривая военкоматских командиров»* (1); *«удивительные, невероятные приключения выпали на нашу долю, уже на втором году войны я не завидовал более Джиму Хокинсу из «Острова сокровищ»* (1); *«мы и в Берлин вошли – правда, уже после капитуляции его»* (1).

В итоге в тексте присутствуют два образа автора: один подчеркнута наивный и патриотичный (*«влюбленный патриот и враль»* (1) по его собственному определению), второй – циничный и многоопытный, уже знающий свою судьбу. Рефлексия сопровождает каждый значимый эпизод его жизни и фактически в романе описано превращение первого героя, в *«великого диверсанта», который «ни в огне.. не сгорел,*

ни в воде не утонул» (57). Именно в последней главе оба этих образа сливаются в один. Какие же факторы стали наиболее значимыми в этом процессе?

В романе описано много различных эпизодов, но мощнее всего звучат две темы: смерти и любви. Смерть сопровождает Филатова и его друзей постоянно. Ясно, что они могут погибнуть в любой момент в ходе выполнения заданий или даже от шальной пули – это закономерный риск войны. Но этого мало – его много раз пытаются убить собственные командиры. Уже первое задание должно было стать последним, их отправили на верную смерть, поскольку командир группы «всегда так выполнял задания, что вреда от выполнения было больше, чем пользы... Вот и решено было от Калтыгина избавиться, дав ему заведомо невыполнимое задание. *А что и два мальчика погибли с вредоносным Калтыгиным – на это начальству наплевать*» (5).

Еще один символический эпизод – история несостоявшейся отправки в штрафбат, когда вместо главного героя (он неудачно бросил окурки и обжег Члена Военного Совета) был арестован другой Леонид Филатов. Кроме того, в какой-то момент всей группе Калтыгина полностью заменили документы, а старые сожгли: «мы не значимся ни в одном списочном составе, нас вообще нет в армии, мы вроде бы и не рождались даже» (9). По воле начальства Леонид был просто вычеркнут их списка живущих: «три похоронки на него пришли. В военкомате ни словечка о нем, а школа сгорела, и все документы в ней тоже» (37). В итоге «по всем архивным данным, я четырежды убит, дважды застрелен при попытке к бегству и несчетное число раз пропадал без вести» (49) – вспоминает герой.

Однако, проблема смерти на войне имеет два полюса – не стоит забывать, что Филатов и его товарищи не только потенциальные жертвы, но и профессиональные убийцы. В этом качестве они действуют активно и эффективно, постоянно повышая свое мастерство. В романе четко обозначен момент внутреннего перерождения героя: «сколько пролежал в беспамятстве – не помню, не знаю, я то делался зрячим и видел раскромсанные тела обступивших меня людей... Заторможенная психика... Такого количества трупов и мясник не выдержит... Какой идиот посылает его в немецкие тылы... Метаморфозия! Вот что слышал я от дивизионного врача!» (19). В названии главы этот эпизод обозначен так: *«наконец-то мальчик Леня сходит с ума и становится почти нормальным человеком» (19)!*

Тема любви во всех ее видах занимает в романе особое место. «В романе Азольского все женщины без исключения, что русские, что немки хотят отдаться героям... Смачно описывается в «Диверсанте» и деревенская групповуха... Прямотаки эпидемия секса какая-то» – пишет критик В. Никитин [Никитин 2003]. Это, в первую очередь, следует отнести на счет Калтыгина и Бобрикова, гиперсексуальных суперменов, пользующихся бешеным успехом у женщин. С главным героем все немного сложнее, формирование сексуальности представлено как важная часть его личностной эволюции. В армию его провожает соседская девушка Этери, ставшая его мечтой и символической возлюбленной, о которой он вспоминал постоянно. Их прощальный поцелуй стал его первым сексуальным опытом. Затем Леонид довольно долго сохранял наивность и невинность, совершенно не понимая похабных шуток своих друзей и откровенных намеков окружающих его женщин. Однако знакомство с радистками постепенно пробуждает в нем половое влечение: «меня же отправили ... учить радисток узла связи держать правильно в руках пистолет и стрелять из него... со стыдом признался, что задерживаю руку на талиях девушек» (5). В конце концов одна из них все же совратила юного Леню и буквально в тот же день погибла на

задании. Нельзя также не упомянуть о днях, проведенных в берлинской квартире на Ляйпцигерштрассе 10 (куда так стремился попасть Бобриков еще в 1941 году) в обществе голых немецких хористок.

Уже после войны, скрывающийся без документов Леня, сдавался внаем одиноким женщинам предприимчивой председательницей, так как других мужчин в селе просто не было. При этом циником Филатов все же не становится, он по-прежнему вспоминает Этери, мечтает о любви, ему «не очень-то нравилась такая вот доступность женщин... хотелось поисков, страданий, поцелуев у калитки...» (24). Уже после войны Леонид смог создать нормальную семью с любящей его женщиной и стал отцом.

Процесс воспитания героя не ограничивается военной подготовкой и половым созреванием. Достаточно много времени уделяется и более интеллектуальным занятиям. В частности, Леня Филатов самостоятельно и по собственной воле освоил аккордеон и другие музыкальные инструменты (после войны успешно выступал в ресторанах), учил немецкий язык, читал книги и думал (например, идея единства смерти и любви пришла ему в процессе чтения «Страданий молодого Вертера» И. Гете). На то, чтобы окончательно повзрослеть, ему понадобилось всего два года: «глаза стали взрослыми... Я увидел страх перед собою, я боялся самого себя, мне почему-то было стыдно – и за погоны, и за ордена, и за пушок на щеках вырос на семь сантиметров, не потому ли мыслю?» (24) – так он видит себя в зеркале на Белорусском вокзале в 1943 году.

Однако момент взросления не завершает сюжет. Послевоенные мытарства героя, активное участие в опасных авантюрах (похищение военнопленных, попытка повышения на Сталина и пр.) обусловлены тем, что он стремится не просто выжить и устроиться с комфортом – он продолжает свою войну! Отсюда, вероятно, происходит его неутолимая тоска по оружию. Окончательным итогом взросления Леонида Филатова стало его превращение в писателя. Эта идея пришла ему внезапно, после очередной успешной схватки с немцами – «я едва не прозевал трех автоматчиков, снял их, так и не понявших, что судьба свела их с Великим Диверсантом. Зато я понял, что во мне родился Великий Писатель» (28). Послевоенная попытка опубликоваться в журнале «Знамя» (он даже подал заявление в Литературный институт) окончилась крахом, однако формально роман «Диверсант» написан от первого лица, следовательно, можно предполагать, что когда-то потом, уже за пределами данного текста герой все же осуществил свою мечту. Тогда же он окончательно стал одиночкой, так как ему пришлось бросить жену и дочь, а контакты с друзьями военных лет были порваны окончательно. В контексте творческой биографии А. Азольского такой результат стоит, вероятно, считать высшей ступенью духовного развития человека.

Нельзя не отметить другой важнейший элемент романа воспитания – образ Учителя. В «Диверсанте» таких учителей несколько, первым следует считать Алексея Бобрикова. На момент их встречи Леша находится в положении, в котором главный герой оказался в конце войны – гонимого нелегала, ищущего возможности спасения в водовороте войны. Именно «жуликоватый незнакомец» (1) Бобриков, помог Лене попасть в разведшколу, он же дает герою многочисленные советы и наставления (объясняет, например, что начальство разведшколы не поощряет дружбу между курсантами). Бобриков, как выразился автор в названии главы, «учит молокососа Леню жить, показывая дурные примеры» (2) – в итоге и Филатов вполне осваивает бобриковскую науку ловить момент и втираться в доверие, которая ему очень пригодилась после войны.

Следует отметить, что Алексей Бобриков – это не абстрактный трикстер, «он был последним в дворянском роду и обязан был оставить истории документальную повесть о себе» (1). Остальные члены этой семьи в Советской России уже погибли, сам он выжил чудом, и не только выжил, но и добрался до Берлина и далее в Европу, встретился с родственниками, которым принимали его за агента НКВД, затем был арестован и попал в ГУЛАГ. В конце сороковых Алексей был выпущен по состоянию здоровья и при первой же возможности бежал в Германию.

Другим учителем стал Григорий Иванович Калтыгин, командир их группы. Он не только продолжает обучать Леню тонкостям военного ремесла, но «пинаемый Калтыгиным, стал я думать, учился размышлять, вглядывался в Григория Ивановича и людей, нас окружавших, мог бы многому не удивляться и привыкнуть к тому, что удары по тебе наносятся и сзади» (4). Отношения в группе и поведение товарищей стали важнейшим фактором влияния на героя: «как громом поражен был, когда в мае 1943 года предали меня – и Алеша, и Григорий Иванович» (4) – вспоминает он.

Образ Калтыгина представляет не меньший интерес. Он в свое время раскулачил собственных родителей и бежал из деревни спасаясь от мести односельчан. Его характер полон противоречий и герой (автор) в конечном итоге видят в нем ни много ни мало – «русский национальный характер, растрясенный революцией и собранный воедино руководящими указаниями начальства, повсеместного и всепроникающего!» (4). В образе его действий и поступках отразилась эпоха: «в способе, каким Григорий Иванович преодолевал трудности, им же созданные, наш наставник (и мой Учитель [Чех – А. Л.] увидел знамение эпохи, точное и крайнее выражение мудрости времени: всегда и во всем действовать наикратчайшим путем, грубо и прямо, ни в коем случае не учитывая возможных последствий, и чем эти последствия тяжелее, тем лучше для дела, потому что только в безвыходных ситуациях оправдывается подобная логика борьбы и противостояния» (7).

Но главным Учителем Леонида Филатова стал один из безымянных кураторов группы: «служил он, по нашим догадкам, где-то на пересечении трех или четырех наркоматов, должности не имел, а просто консультировал тех, на ком останавливался выбор начальства ... стали мы называть его Чехом» (7). Чех в романе обладает способностями сверхчеловеческими (умеет оставаться незамеченным, обходится без еды и пр.), он-то и занялся окончательным усовершенствованием Леонида Филатова как «Великого Диверсанта».

Здесь следует отметить тот факт, что все они люди, в сущности несоветские. Чех – абсолютный космополит, исповедующий довольно странные идеи и готовивший после войны покушение на Сталина. У потомственного дворянина Бобрикова, родственники которого были репрессированы перед войной, симпатий к советской власти быть не могло изначально. Но и Григорий Калтыгин, плоть от плоти трудового народа, «не верил никому – ни отдельному человеку, ни какой-либо общественно-политической организации. Колхозников считал лодырями, однако же так называемую интеллигенцию бичевал за то, что она – на шее этих лодырей. Рабочий класс целиком состоял из прогульщиков и бракоделов... Особо ненавидел партийных работников, но мудро помалкивал» (25). У Лени Филатова есть комсомольская характеристика, значит он комсомолец и от него можно ожидать политической грамотности и идейности. Однако его любимые герои гасконец Д'артаньян и юнга Джим Хокинс, а вовсе не Павел Корчагин или Красные дьяволята.

Впрочем, их трудно в этом упрекать, так как в «Диверсантах» политическая составляющая выведена за скобки. То есть, осведомителей в разведуправлении хватает,

а вот комиссаров и замполитов почему-то нет. Молодых разведчиков воспитывает только Чех, но его политграмоту вряд ли одобрили бы в Главном Политическом Управлении РККА: «ты всюду обязан всех – всех, подчеркиваю! – людей рассматривать как врагов, пока они не докажут свою безвредность» (19). Все это больше похоже на пропаганду идеи Сверхчеловека.

Общая аполитичность или какие-то другие причины сыграли роль, но в итоге эти трое, несмотря на разницу в характерах и сложные отношения, стали идеальной командой. Они понимают друг друга без слов, не боятся немцев, способны преодолеть десятки километров и побеждать любого врага и по-настоящему боятся только предательства: «нас преследовали не столько немцы, сколько собственные ошибки да просчеты... начальства. Мыслями вслух не обмениваясь, мы сомневались уже в том, что нас ждут у отметки 37,4, мы карте совсем не верили. Нашим спасением было молчание, в котором рождались верные решения» (5).

Сравнение этой троицы с Тремя Богатырями было бы, вероятно, слишком большой натяжкой, но нечто мифологическое (по воле автора) здесь все же присутствует: группа Калтыгина всю войну воюет одним составом, ее не пополняют, не расформируют, если кто-то оказывается под следствием или в госпитале, остальных на задания не отправляют. При этом «в их кругу царят странные отношения. Они вроде друзья и не друзья. Они помогают друг другу и при этом каждый стоит за себя. И тем не менее после войны Леня Филатов пытается отыскать своих напарников с таким рвением, как если бы это были родственники [Сиротин 2015]. Калтыгин, например, контролировал группу «составив на меня и Алешу объемистое досье» (19).

Подобная постановка проблемы автором не позволяет свести систему конфликтов к какой-то упрощенной модели наподобие «режим против своих граждан», «боевые офицеры против штабников» или даже «смершевцы против фронтовиков», как это часто бывает в других произведениях о войне. Дуализм и поляризация персонажей в романе А. Азольского отсутствуют. Даже необходимого образа Врага в книге о Великой Отечественной войне фактически нет.

Автор не акцентирует внимание на действиях немцев, тема военных преступлений фашистов тоже забыта, враг слабо персонифицирован, а отдельные представители Вермахта выступают чаще всего в роли «языка», фашистами, «фрицами» или «гансами» их тоже не называют – только нейтральное «немцы» или «немец». В. Никитин пишет, что «юный герой романа вообще немцев не боится. Он о них даже не думает. И гораздо больше немцев боится своего начальства... Нет в этой интриге места для немцев, нет! Война идет не с фашистами, а Костенецкого с Калтыгиным» [Никитин 2003].

Таким образом, картины всенародной борьбы с оккупантами А. Азольский не избрал. Конфликт всех со всеми носит всеобщий и универсальный характер. И главные герои также являются частью этого враждебного мира. Они не только жертвы режима, они же при необходимости и палачи: «Калтыгин шел впереди, редкими выстрелами добывая раненых немцев, мы это ввели в правило» (18), «за нами тянулся хвост дознания и следствия по делам, в которых обвиняла нас военная прокуратура, а дел таких скопилось предостаточно. В алкогольном буйстве Григорий Иванович избил однажды интенданта. Сильно подвел нас Алеша, машинально забравший документы убитых нами мародеров, а те оказались офицерами войск охраны тыла» (19), но был и более тяжкий эпизод, описанный в главе 25, когда, возвращаясь с задания, Калтыгин, Бобрков и Филатов убили старшего лейтенанта, который пытался удержать отступающую пехоту, и бойцов, оказавшихся случайными свидетелями – в общей сложности десять человек.

В этом контексте стоит еще раз рассмотреть взаимоотношения героев и командования. С одной стороны: «дела эти могли легко и непринужденно закрыть и московские наши хозяева, и Костенецкий, и не закрывались они потому, что всем было выгодно держать нас в цепях, все дорожили камнем за пазухой» (19), но с другой – оно, командование то есть, было не так уж и не право, подозревая «мушкетеров» (как их называет автор) во всевозможных грехах. Все трое полностью приняли правила навязанной игры и следовали им, добивая раненых и убирая ненужных свидетелей.

Система, в свою очередь, никогда не добивала их окончательно. Все дела в конце концов разваливались, грехи прощались, и группа вновь отправлялась на задание. Дезертировавшего Филатова в 1945 году задержали его командиры, майор Лукашин и полковник Костенецкий, которые намеками объяснили ему положение дел и позволили сбежать – с этого эпизода, собственно, и начинается его послевоенная эпопея. Затем в 1954-м он был опознан бывшей переводчицей Инной Гинзбург, но Лукашин опять предупредил его: «двух дней не прошло со Дня Победы, а за тот же угловой столик сел Лукашин... // – Веришь не веришь – а я рад встрече. Буду краток: через сорок минут... нет, сорок пять я позвоню в КГБ. У тебя есть время» (57). Вряд ли все эти предупреждения были вызваны приступом великодушия у кого-то из руководства. Очевидно, что режим не позволяет героям жить нормально, но и убивать не торопиться.

Автор описывает преимущественно Войну и послевоенный СССР, поэтому создается впечатление, что это книга – только антисоветская. На самом деле все намного сложнее – свободы и справедливости для героя нет и за границей: «я не хотел покидать СССР. Не для меня эта Германия и вся эта Европа... все было чужим, все отторгало, а уж какие-то там деньги... тьфу!» (53) – рассуждает Филатов. Судьба сбежавшего Бобрикова тоже сложилась неудачно: «кстати, с Бобриковым что-то неладное в Германии» (57) – говорит Филатову Лукашин. Какие-то более счастливые времена в прошлом героями не упоминаются, на будущие «оттепели» автор также не намекает. В итоге получается некий тотальный мир абсурда, не локализованный точно в пространстве и времени. Замысел А. Азольского заметно шире – он изображает не Войну, а человека на войне, поэтому в его романе нет документального или хотя бы правдоподобного описания Войны.

Обзор критической литературы и анализ текста приводят к выводу: авторская точка зрения на изображаемую реальность вполне укладывается в рамки общего диссидентского разоблачительного дискурса 1980-1990-х годов. Отсюда пренебрежительная оценка советского военного руководства, начиная с самого И. В. Сталина, отсылки к мифам о «двух миллионах изнасилованных немок» и «массовом мародерстве», о которых писали многие, например, В. Аксенов в своей «Московской саге». Это не значит, что А. Азольский написал свой роман исключительно для того, чтобы еще раз разоблачить Сталина и Жукова. Другие, не менее популярные мифологемы (заградотряды, штрафбаты) не были использованы.

У автора есть своя концепция Победы, изложенная в романе в двух вариантах: «мы же с Алешей сцепились: я, воспитанный Чехом, уверял, что Великая Победа, до которой один шаг, произошла, случилась, возникла, явилась – волею неведомых нам обстоятельств и сил явно inferнального происхождения, а друг мой... кричал: «Хатурин Федор – вот кто победил! Он!» И... напоминал: миллионы Хатуриных – лучшие солдаты этих лет» (8).

А. Азольский объяснял Победу причинами метафизическими, он полагал, что Войну выиграл народ, несмотря на некомпетентное руководство, а с этой точки зрения «рассказы кашевара», с их запредельно героическими подвигами, сверхъестественно могучими героями и полным отсутствием деталей и подробностей, представляются даже более надежным материалом, чем официальные документы и агитационные материалы. Правда войны А. Азольского раскрывается на уровне анекдота, как в «Жизни и необыкновенных приключения солдата Ивана Чонкина» В. Войновича, или в героических авантюрах «Трех мушкетеров» (отсылки к роману А. Дюма встречаются в «Диверсанте» достаточно часто). Поэтому мнение Н. Елисеева – «Азольский пишет притчи. Может быть, даже басни. С моралью» [Елисеев 1997] – представляется наиболее убедительным.

Избранная автором жанровая форма – автобиографический роман, где представлена жизнь вымышленного героя – дает наибольшие возможности для репрезентации авторской концепции. Основные события происходят не в историческом и географическом пространстве, а в памяти рассказчика. Такое решение позволяет автору свободно перемещаться от одного события к другому, произвольно сближать их, субъективно оценивать и, в то же время, снижает требования к точности и правдоподобию их описания. Герой позиционирует себя как ненадежного рассказчика, что дает ему значительную художественную свободу.

Формальная автобиографичность романа, где главный акцент сделан на процессе эволюции главного героя, определяет и систему персонажей этого романа. Центром и главным элементом этой системы является Леонид Филатов, пятнадцатилетний школьник из села Зугдиди, который подделал документы и сбежал в действующую армию, где стал разведчиком высшей квалификации. Через тринадцать лет он бежал из Москвы, спасаясь от неминуемого ареста, чтобы спустя какое-то время написать книгу о своих фантастических приключениях. Эти годы были заполнены прежде всего встречами с различными людьми, сыгравшими различную роль в его судьбе. Разделить их на какие-либо группы по критериям «свой-чужой», «честный человек – подлец» или как-то еще не представляется возможным. Эти оппозиции отсутствуют в художественном мире А. Азольского, который изображает только один экзистенциальный конфликт: между одиноким человеком и окружающим его враждебным миром, и сам этот человек вынужденно враждебен миру и другим людям. Хотя постоянная неутолимая жажда любви и стремление к Другому присутствуют и даже становятся главным императивом действий героев – все послевоенные метания Филатова определяются поиском старых друзей, но найдя их, он их вскоре теряет, как и случайно обретенную семью.

Графически систему персонажей можно представить, как окружность, центром которой является главный герой, вокруг которого располагаются другие герои. Их довольно много, но полнота их изображения и частота упоминания традиционно обусловлена ролью в жизни героя-рассказчика. Подробнее всех изображен Алексей Бобриков, давший будущему «диверсанту» путевку в маргиналы, однако, эта закономерность соблюдается не всегда – так, его Учитель Чех до самого конца остался фигурой загадочной, даже мистической. Автор не стремится к описательству, он очень скуп на детали внешности и подробности биографии. Характерно, что отдельные значимые в сюжете персонажи безымянны, как, например, его первая женщина, которая так и осталась «девушкой-ефрейтором».

Следует отметить, что все персонажи, сыгравшие значимую роль в биографии Филатова, являются людьми действия, в них мало социального или идеологического,

зато все способны на решительный поступок. Например, Анна, жена героя, сама решила оставить у себя подозрительного мужчину, сама предложила зарегистрировать отношения и сама же, без слез и сомнений, благословила на новое бегство. Образы этих героев ассоциируются не столько с романтическими мушкетерами (несмотря на авторские аллюзии), а с героями Хэмингуэя или Ремарка – суровыми, решительными, часто стоящими вне закона. В отношениях с ними герой обычно выглядит пассивным, они, как волшебные помощники в сказках, помогают Леониду сделать выбор и решают стоящие перед ним проблемы, но в итоге он и сам становится таким же одиноким волком, идеалом писателя А. А. Азольского.

Источники и литература:

1. Азольский А. Диверсант. М.: Эксмо, 2004. URL: <https://libking.ru/books/prose-/prose-military/1137732-anatolij-azolskij-diversant.html> (дата обращения 25.08.2022)
2. Аристов Д. В. Русская батальная проза 2000-х годов: традиции и трансформации. Дисс... канд. филол. наук. Пермь, 2013. 191 с.
3. Булкина И. Анатолий Азольский: Диверсант // Знамя. 2006. № 10. URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=3088> (дата обращения 25.08.2022)
4. Волкова В. Б. Концептосфера современной военной прозы. Дисс... доктора филол. наук. Екатеринбург, 2014. 591 с.
5. Ермолин Е. Люди бездны (О прозе Анатолия Азольского) // Дружба народов. 2001. № 4. URL: magazines.gorky.media/druzhiba/2001/4/lyudi-bezdny.html (дата обращения 25.08.2022).
6. Ермолин Е. Одинокий герой. Памяти Анатолия Азольского // Континент. 2008. № 135. URL: magazines.gorky.media/continent/2008/135/odinokij-geroj.html (дата обращения 25.08.2022).
7. Елисеев Н. Азольский и его герои // Новый мир. 1997. № 8. URL: <https://magazines.gorky.media/km/2004/3/na-voynu-kak-domoj.html> (дата обращения 25.08.2022).
8. Кузьминский Б. Памяти Анатолия Азольского // Библиотека Виктора Конецкого. 2002. URL: http://www.baltkon.ru/fund/news/detail.php?ELEMENT_ID=1473 (дата обращения 25.08.2022).
9. Коваленко А. Анатолий Азольский. Диверсант: Назидательный роман для юношей и девушек // Знамя. 2002. № 7. URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/2002/7/anatolij-azolskij-diversant-nazidatelnyj-roman-dlya-yunoshej-i-devushek-rozyski-absolyuta-povesti-roman.html> (дата обращения 25.08.2022).
10. Курицын В. Анатолий Азольский // Современная русская литература с Вячеславом Курицыным. 2000. URL: <http://old.guelman.ru/slava/writers/az.htm> (дата обращения 25.08.2022).
11. Маркова Т. Н. Художественные реконструкции Великой Отечественной войны в современной массовой литературе. От «копной правды» к фантазиям на военные темы // Научный диалог. 2019. № 12. С. 152-160.
12. Немзер А. Прехние слова // Немзерески. 2002. URL: http://ruthenia.ru/nemzer/jurnaly04_23.html (дата обращения 25.08.2022).
13. Никитин В. Меня зовут Хокинс, Джим Хокинс // Хронос. 2003. URL: http://www.hrono.ru/libris/lib_s/slovoo12.html (дата обращения 25.08.2022).
14. Сиротин С. Неправильные герои. Анатолий Азольский. Диверсант // Noblit.ru. 2015. URL: [HTTP://NOBLIT.RU/NODE/3291](http://NOBLIT.RU/NODE/3291) (дата обращения 25.08.2022).
15. Скаковская Л. Н. Военная проза начала XXI века: темы, идеи, образы // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2015. № 1. С. 107-113.
16. Черняк М. А. Проработка прошлого (Отечественная война в зеркале современного масскульта) // Филологический класс. 2010. № 23. С. 67-69.

Статья поступила в редакцию 25.08.2022

РУССКАЯ ФОЛЬКЛОРИСТИКА

УДК 398.8

ББК 82.3 (2=411.2)

Свадебная сиротская песня: к вопросу о вариативности дендронима

Липатова Антонина Петровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия orcid.org/0000-0002-9041-1342

Аннотация. В последнее время анализу и дешифровке фитосимволов фольклорных текстов уделяется особое внимание. Задача статьи – определить принципы вариативности фитонимов в свадебной народной песне. Материалом для анализа послужили песенные лирические произведения, исполняемые невесте-сироте, построенные на приеме психологического параллелизма состояния дефектного дерева (сосны, ели, дуба, рябины, яблони) и невесты-сироты. Песни с подобным содержанием традиционны: они записывались по всей России. Анализ показал, что выбор в пользу того или иного фитонима в сиротской песне не обусловлен прагматикой: дендросимвол не коррелирует и с тем природным объектом (деревом), который используют в свадебном обряде, и с особенностями ландшафта сел. Установлено, что в свадебной сиротской песне реализуется одна из двух моделей антропоморфизации природного объекта: «дерево – человек», «дерево – род человека». Первую модель реализуют песни, исполняемые от лица матери, потерявшей дочь (вследствие ее ухода в другую семью). В славянском дендрарии идеи «женскости» и «репродуктивности» наиболее ярко реализует яблоня. Вариативность фитообразов в свадебной песне, реализующей эту модель, сведена к нулю. Вторая модель лежит в основе собственно сиротских песен. Дерево воспринимается как целое, как система. Для сюжета песни неважно, какое дерево будет фигурировать в качестве заместителя невесты-сироты: «плохая» сосна или «хорошая» береза; «женская» береза или «мужской» дуб, плодовая рябина или «бесплодная» сосна. Дендрообразы выступают по отношению друг к другу как синонимические замены.

Ключевые слова: дендроним, свадебная сиротская песня, свадебный обряд, дендрообраз, психологический параллелизм, вариативность

Orphan Wedding Song: On the Issue of Dendronim Variability

Lipatova Antonina P.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia orcid.org/0000-0002-9041-1342

Abstract. Recently, special attention has been paid to the analysis and decoding of phytosymbols of folklore texts. The purpose of the article is to determine the principles of variability of phytonyms in a wedding folk song. The material for the analysis was the lyrical songs performed by the orphan bride, built on the method of psychological parallelism of the state of a defective tree (pine, spruce, oak, mountain ash, apple tree) and the orphan bride. Songs with similar content are traditional: they were recorded all over Russia. The analysis showed that the choice in favor of one or another phytonym in an orphan song is not determined by pragmatics, the dendrosymbol does not correlate either with the natural object (tree) used in the wedding ceremony or with the landscape features of the villages. It has been established that one of two models of anthropomorphization of a natural object is realized in a wedding orphan song: “a tree is a person”, “a tree is a kind of person”. The first model is implemented by songs performed on behalf of a mother who has lost her daughter (due to her leaving for another family). In the Slavic arboretum, the ideas of “femininity” and “reproductivity” are most vividly realized by an apple tree. The variability of phytoimages in the wedding song that implements this model is reduced to zero. The second model underlies the actual orphans’ songs. The tree is perceived as a whole, as a system. For the plot of the song, it does not matter which tree will appear as a substitute for the orphan bride: a “bad” pine or a “good” birch; “female” birch or “male” oak, fruit mountain ash or “barren” pine. Dendro-images act in relation to each other as synonymous substitutions.

Keywords: dendronim, wedding orphan song, wedding ceremony, dendro-image, psychological parallelism, variability

Традиционная сиротская свадьба – свадьба особая. Это обусловлено, с одной стороны, символикой самого свадебного обряда, и, с другой стороны, отношением к сироте в традиционной культуре.

Ключевая роль в распорядке свадебного обряда отводится благословию: Божьему и родительскому. Поэтому, как метко замечает М.Д. Алексеевский, «отсутствие родителей у невесты – это аномалия с точки зрения народной культуры, потому что таким образом нарушается весь свадебный ритуал». Это, в свою очередь, «провоцирует возникновение специального ритуала для “неполноценных” невест» – посещение кладбища невестой и обращение к умершим родителям с просьбой благословить на семейную жизнь [Алексеевский 2007: 257; Теплова 2017: 99]¹.

«Ритуальный контакт с “родителями”», обеспечивающий возможность общаться и с миром живых и с миром мертвых, наделяет сироту особым статусом» [Адоньева 2004: 225]. Сирота обладает необычной компетентностью – особыми знаниями, способностью преодолевать дуальность мира, связывать «свое» и «чужое» [Енговатова 2008: 272].

Стоит отметить, что само понятие «сирота» в традиционной культуре понимается очень расширительно. На эту особенность обращает внимание С.Б. Адоньева, замечая, что «семантический объем лексемы “сирота” в контексте причетной речи отличается от объема в речи разговорной». Сиротой можно назвать «любого человека, чье социальное состояние изменяется в результате похоронного ритуала» [Адоньева 2004: 218]: и жену, потерявшую мужа, и мать, оставшуюся без сына/дочери, и, собственно, детей без родителей [см. об этом также: Теплова 2017: 96].

1. По мнению Гуры невеста-сирота подобна невесте-вдове или невесте, имеющей ребенка вне брака, обладает особым статусом [см.: Гура 2012: 456].

Этот же контекст в полной мере характерен и для свадьбы как обряда перехода. На эту особенность указывал А.В. Гура, по мнению которого, тема сиротства применительно к молодым очень популярна даже в тех случаях, когда оба брачных партнера из полных семей [см.: Гура 2012: 113]. Мать, теряющая свою дочь вследствие ухода последней в другую семью, тоже интерпретируется в контексте сиротства.

Итак, сиротская свадьба – свадьба особая. Неслучайно М.А. Енговатова рассматривает сиротскую свадьбу «как уникальный симбиоз свадебного и похоронного ритуалов» [Енговатова 2008: 280], а многие исследователи подчеркивают сходство причитаний невесты-сироты и поминальных плачей [см., например: Алексеевский 2007]. Сиротскую свадьбу отличают следующие черты: хождение сироты (невесты или жениха) на могилу умершего родителя; приглашение умерших родственников на свадьбу, а также обращение к ним с просьбой о благословении на счастливую замужнюю жизнь; пение специальных сиротских песен, как правило, на довенчальном этапе свадьбы, представляющих собой так называемый «сиротский текст» [Енговатова 2008].

Предмет нашего анализа – сиротские свадебные песни, сюжет которых строится на уподоблении дефектности дерева и особенности (аномальности) брачного партнера без родителей. Параллелизм дерева и человека реализуют многие фольклорные сюжеты. Это обусловлено тем, что «в фольклорно-мифологическом восприятии дерево преимущественно антропоморфизировано» [Криничная 2010: 80].

Традиционные представления о флоре всегда попадали в область пристального внимания этнографов и фольклористов. В последнее время анализу и дешифровке фитонимов фольклорных текстов уделяется особое внимание. Стоит отметить работы В.Б. Колосовой, в которых исследователь реализует системный подход к изучению представлений о цветах и травах [Колосова 2009, Колосова 2010 и др.], а также работы Т.А. Агапкиной, которая не только составила «портреты» отдельных деревьев [Агапкина 1999а; Агапкина 1999б; Агапкина 2010; Агапкина 2012б; Агапкина 2017б и др.], но и предложила свою – универсальную – модель описания дендросимволов [Агапкина 2012а; Агапкина 2019].

Дендрообраз в сиротских песнях вариативен: невесту-сироту может замещать и сосна, и ель, и дуб, и рябина, и яблоня. Главный признак дерева – его дефектность («нету маковки», «нет самой верхушечки...»), которая в пространстве песни оказывается тождественной «дефектности» невесты (или жениха). Наша задача – выявить механизмы варьирования дендрообраза в песенном тексте. Материалом для анализа послужили записи сиротских песен, произведенные на территории Ульяновского Поволжья, которые хранятся в архиве научно-образовательного центра «Традиционная культура и фольклор Ульяновского Поволжья» им. Д. Н. Садовникова УлГПУ им. И.Н. Ульянова.

В основе сюжета сиротских песен лежит прием психологического параллелизма²: особый статус невесты (жениха) раскрывается посредством дендрообраза: «У белой, у березоньки, // У белой кудрявой // Много ветвей, много поветей (2 раза), // Много корней, много отраслей (2 раза), // Только нет самой верхушечки, // Только нет

2. Сюжет не всех приведенных вариантов строится на принципе параллелизма состояния особенности невесты и дефектности дерева. В Великолуцком уезде Псковской губернии невесте-сироте пели такую песню: «Ёлка, Ёлушка // Златая мако' вушка! // Всё ль у тебя, ёлушки, // Златая сучийка? // Погляди, Марьюшка, // По своей беседушке // Вся ль твоя ранняя собралась? // Все ль твои приятели // На твоей беседушке? // «Только нету маёй ранни, // Государя-батюшки, // Государыни-матушки <...>» [Успенский 1898, с. 95-96]. В отличие от «ёлки – ёлушки, золотой маковушки», целостность которой не нарушена, невеста лишена целостности – она «сиротушка», нет у нее «ранны, государя-батюшки, государыни-матушки». Здесь состояние ёлушки, скорее, противопоставляется состоянию девушки.

самой кудрявушки, // У Марии, у Николаевны // Нет родимого батюшки, // Сударыни – матушки. // Собрать – срядить ее есть кому, // Благословить ее некому. // Соберут, срядят люди добрые, // А проводят шабры близкие // В божью церковь под златы венцы. // Вы ударьте в большой колокол, // Вы подайте слух во сыру землю // Родимому батюшке, сударыне-матушке, // Чтоб они меня благословили // Во чужие люди, во незнакомую» [Савина Мария Григорьевна, 1916 г.р.: Шемурша Кузоватовского района Ульяновской области; соб. Полякова, Муратова, Маркелова, 12.07.1988].

Композиционно свадебная сиротская песня распадается на два блока. Первая часть поется подружками невесты (с. Карпаты Вешкаймский район) от третьего лица и содержит собственно «историю» дерева без верхушки. Исполнители вспоминают, что на фоне песни невеста «вопила»: «А кто будет меня собирать? // А кто будет меня провожать?» [Жукова Анна Григорьевна, 1907 г.р., Карпаты Вешкаймского района Ульяновской области; соб. – М.П. Чередникова, 09.07.1978].

Вторая часть исполняется от первого лица и представляет собой причитание невесты-сироты, строящееся вокруг мотива «раскрытия могилы». Невеста обращается к умершим родителям с просьбой благословить ее «во чужи люди»: «Вы подуйте, ветры буйные // Раскачайте звонки колоколы, // Расступись, мать – сыра земля, // Расколись, гробова доска, // Благослови-ка меня, маменька, // Во чужи люди» [Заволжская Мария Тихоновна, 1909 г.р.: Чеботаевка Сурского района; ФА КЛ 1989; Соб. – Н. Макарычева, В.В. Владимирова] и сопроводить ее к венчанию: «Вы браццы, сокалы! // Сходити к обединки, // Прзванити в колакыл // У большой и малинький! // Падайти вестушку // У сырую земелюшку // Государю-батюшку, // Государыни-матушки! // Пусть мой государь-батюшка, // Пусть моя государыня-матушка // Прилятят на мою беседушку // Надялить сиротушку // Ка святому веньчию // Ка залатому абручию!» [Успенский 1898: 96].

Вторая часть – причет невесты, с одной стороны, не является обязательным элементом сиротской песни и, с другой стороны, может исполняться и самостоятельно – например, во время обряда посещения могил родных невестой [подробнее см.: Алексеевский 2007: 253-259; Теплова 2017: 101-102]. Как отмечает М.Д. Алексеевский, мотив вызывания умерших из могилы, характерный и для поминальных и для сиротских (свадебных) плачей, но в последних он более устойчив [Алексеевский 2007: 255]. Причины этого кроются в прагматике свадебного обряда, в котором благословению родителей отведена одна из главных ролей.

Этим же объясняется и более широкое географическое распространение мотива вызова умерших родителей в свадебной лирике (в сравнении с лирикой поминальной) [Алексеевский 2007: 255-256]. Широкое распространение характеризует и первую часть сиротских песен. Как отмечает А.С. Теплова, «деревце без маковки – один из самых распространенных символов сиротства» [Теплова 2017: 102] Песни с подобным содержанием широко распространены: они записывались повсеместно. Сюжет распространен в центральной России. В качестве заместителя невесты-сироты в песнях Курской, Московской, Тульской губерний выступал дуб [Рутцен 2009: 35; Песни, собранные П.В. Киреевским 1911, 111, 113], Смоленской и Тверской – «ёлка-сосёнушка» [Сиротская свадьба 2019; Разумихин 1853: 262-263; Соколов, Рожнова 2003, 168-172; Белогурова 2015: 82]. В Смоленской области имеют хождение и песни, согласно которым дуб без верхушки равен сироте без матушки [Енговатова 2008]. Ёлка/сосенушка олицетворяет невесту-сироту и в песнях, записанных в Ярославской области [Шаповалова, Лаврентьева 1985, 194]. В сборнике Ю.М. Соколова и

М.И. Рожновой «Фольклор Тверской губернии» приводится 10 вариантов сиротских песен (№№ 247-256): во всех в качестве дефектного дерева выступает ель/сосна [Соколов, Рожнова 2003, 168-172]. В песнях Северной Осетии невесту без матушки/бабушки олицетворяет «сырый дуб» (1981 г., ст. Архонская) [Габисова 2019] или «сосенушка», на которой «все до единой веточки, // Только нет одной макушечки» (1972 г., г. Орджоникидзе, Владикавказ) [Габисова 2019]. На Северо-Западе России, в Псковской губернии, рассказ о невесте-сироте предвосхищает «история» «ёлки – ёлушки» [Успенский 1898: 95-96; Песни, собранные П.В. Киреевским 1911: 59-60], на Русском Севере, например, в Архангельской, Новгородской, Вологодской губерниях, – дуба [Жаравов 1853: 20; Песни, собранные П.В. Киреевским 1911: 6-7, 13; Воронов 1995: 206; Пазынин 2005: 15].

Широкая распространенность рассматриваемых текстов свидетельствует об их популярности. По воспоминанию очевидцев, сиротские песни имели широкий отклик у участников свадебного обряда: «это песня поется так жалобно, что и невеста плачет навзрыд, и боярки сами поют, а слезы из глаз градом катятся, горохом сыплются, не успеть обирать» [Успенский 1898: 96].

Песни, в которых состояние девушки-сироты уподобляется дереву без верхушки, активно записывались во всех районах Ульяновской области.

При относительной сохранности сюжета образ дерева вариативен. На исследуемой территории встречаются следующие варианты дерева без макушки как символа девушки без родителей:

- сосна, ель (с. Коченяевка Вешкаймский район: Архангельское Сурский район: Чеботаевка Сурский район: Артюшкино Сенгилеевский район: Шиловка Сенгилеевский район);
- береза (с. Шемурша Кузоватовский район: Троицкий Сунгур Новоспасский район; Кучуры Сенгилеевский район);
- дуб (с. Бекетовка Вешкаймский район: Кучуры Сенгилеевский район);
- рябина (с. Карпаты Вешкаймский район: Краснополка Карсунский район).

А.С. Теплова, анализируя сиротские песни, заметила, что «деревцами без маковки чаще всего становятся елка, сосна и дуб; реже встречаются «яблонь-грушица», «орешенье-вишенья» и другие». По мнению исследователя, «преобладание в песнях определенных районов конкретных образов обусловлено тем, какие деревья там растут» [Теплова 2017: 102].

Анализ песен, записанных в Ульяновском Поволжье, показал, что появление того или иного дендронима в свадебных сиротских песнях напрямую не зависит от особенностей ландшафта сел. Одни и те же образы могут появляться в информационном фонде местностей и с лесным, и со степным ландшафтом. Например, появление сосны без макушки как символа в песне невесты без родителей зафиксировано в селах, расположенных и в лесостепной и степной зоне. Помимо этого, в одном и том же селе могут исполняться песни с разным дендронимом в качестве заместителя невесты-сироты.

В некоторых традициях наблюдается определенная зависимость между поэтическим фитообразом и типом деревца, используемого в свадебном обряде. Например, в Тульской губернии «пандравитца невеста жыняху, свёкру, свякроуи, тады ўотку пить! Ёлка на стале стаит, нарядют её ў ленты, невеста за сталом сидит накримшы; ў вече́ри виличают ёлку и невесту виличают: У варот была сасёнушка зияяна, // Ў пятницу Маринушка висяла» [Будде 1898: 27]. Величальная песня про «сосенушку»,

исполняемая во время обряда, комментирует совершаемые действия. Иногда обычай сопровождать песенным текстом действия со свадебным деревом отсутствует. Но в традиции бытуют тексты свадебных песен с тем же самым дендросимволом, что и в обряде. Иллюстрацией последнего тезиса может служить свадебный обряд Ростовского района Ярославской области, где «на следующий день после запоя невесте приносят красоту – берёзку, жениху – ёлку, ставят ворота жениху и невесте. Ворота украшают ёлочкой, делают кисти из соломы» [Шаповалова, Лаврентьева 1985: 150]. В свадебных песнях Ростовского района Ярославской области главным дендросимволом является сосна, «ель-сосна»: «Уж ты ёлка наша, сосенка, // Да зеленая ёлка, кудрявая, // Зеленая ёлка, кудрявая, // Да на тебе ли ёлка, сосенка, // На тебе ли ёлка, сосенка, // Да много сучьев, много веточек...» [Шаповалова, Лаврентьева 1985, 194], «Ель-сосна, ель-сосна с корня валится, // С терема Марьюшка поднимается!» [Шаповалова, Лаврентьева 1985: 225].

Свадебная традиция Ульяновского Поволжья тоже демонстрирует разные формы соотношения поэтического фитообраза в песенных текстах и используемого природного объекта (дерева) в обряде. На исследуемой территории в период от 20-х годов XX в. до начала XXI в. в свадебном обряде использовалось три типа растительности: хвойное дерево (ветки ели, сосны или целые небольшие деревца), лиственное дерево (берёзка, берёзовая ветка, берёзовый веник), травянистое растение (репейник). Арсенал дендронимов свадебных лирических песен, характерных для Ульяновского Поволжья, значительно разнообразнее. В песнях поется о ели/сосне, березе, дубе, рябине, яблоне, вербе, черемухе и др.

Анализ показал, что некоторые сходства между поэтическим фитообразом в свадебной песне и типом свадебного деревца наблюдается. Например, в обрядах сел Коченяевка (Вешкаймский район), Архангельское и Чеботаевка (Сурский район), Артюшкино и Шиловка (Сенгилеевский район) в качестве свадебного используется хвойное дерево (сосна, ель). При этом в свадебных песнях, исполняемых в отмеченных населенных пунктах, невеста-сирота уподобляется ёлочке или сосёнке без макушки. Но и исключений из этого «правила» много. Например, в селе Карпаты Вешкаймского района, накануне свадьбы девушки без невесты шли к жениху и несли с собой ёлочку, украшенную лентами, бумажками, конфетами [А.Г. Пиукова, 1907 г.р.: *Карпаты Вешкаймского района; соб. М.П. Чередникова; 1978*]. В свадебной же песне, характерной для информационного фонда данной местности, фигурирует совершенно другой дендрообраз (рябина). Подобное характерно и для сс. Краснополка (Сурский район), Троицкий Сунгур (Новоспасский район), Кучуры (Сенгилеевский район) и др. Явной корреляции между поэтическим фитообразом в песне и природным объектом (типом дерева), используемым в свадебном обряде, не наблюдается.

Предположим, что выбор в пользу того или иного дендронима осуществляется благодаря наличию в его «ассоциативном поле» особых значений, которые и реализуются в тексте. Значения, формирующие «ассоциативное поле» того или иного дендрообраза могут «отталкиваться от обряда. Например, В.В. Пазынин замечает, что «фольклорный сегмент ассоциативного поля стереотипного образа березки формируется, отталкиваясь от ритуала». Уже в последствие «“женская” ассоциативная соотнесенность березы распространяется далеко за пределы календарных обрядов и проявляется, в частности, в лечебной магии» [Пазынин 2005: 11]. Формирование стереотипного образа может идти и от языкового тропа («женскость» березы и т.п.), от природных особенностей объекта («крепость» дуба, горький вкус плодов рябины).

Анализ литературы показал, что символы, составляющие «славянский дендрарий» (Т.А. Агапкина), представляют собой систему, отношения между элементами которой носят оппозиционный характер. Приведем пример этих оппозиций:

- «женское» (сосна, ель, береза, рябина) / «мужское» дерево (дуб);
- вечнозеленое растение (ель, сосна) / не относящиеся к вечнозеленым (дуб, береза, рябина);
- плодовое (рябина) / неплодовое («бесплодное») деревце (ель, сосна);
- в большей степени относящееся к локусу «своего» (деревня) / «чужого» (бор);
- вредоносное (сосна/ель) / «счастливое» дерево (береза);
- символика дендрообраза формируется благодаря обряду (ель как активный элемент многих ритуализированных действий свадебного и похоронного обрядов; береза как главный атрибут троицкой обрядности) / с обрядом связана в меньшей степени (рябина, яблоня).

«Ассоциативное поле» каждого дендронима заполняется особыми значениями относительно реализации значений этих оппозиций. Рассмотрим каждый фитообраз в отдельности.

Сосна/ель

Чаще всего в песнях, записанных в Ульяновском Поволжье, образ невесты-сироты раскрывается благодаря сопоставлению ее сосенке без верхушки. Это неслучайно. По мнению Т.А. Агапкиной, сосна является примером такого дерева, которое в традиционной культуре чаще всего «уподобляется и даже отождествляется» человеку [Агапкина 2012б: 134].

В с. Артюшкино Сенгилеевского района Ульяновской области, например, исполняют следующий текст: «Во бору ли стоит сосенка // Во сыром ли лесу зеленая // Как у этой у сосенки, // Как у этой у зеленой // У ней много корней, отростей (2 раза) // Нету самую вершиночки // Нету самую зеленую. // Как у этой к Пашеньки, // У ней много роду, племени // Собрать, срядить ее есть кому (2 раза), // Благословить ее некому (2 раза)» [Шухаева Надежда Сергеевна, 1906 г.р., Блаженкова Прасковья Гавриловна, 1917 г.р.: Артюшкино Сенгилеевского района; соб. Евдакимова, Костина; 17.07.1984]. «Нету у нее родного батюшки, // Нету у нее родной матушки» [Куринаева Елена Ивановна, 1909 г.р.: Артюшкино Сенгилеевского района; соб. Евдакимова, Костина; 13.07.1984;].

Невеста тем временем начинает причитать: «Пойду выйду на крашен крылец (2 раза) // Там не дует ли погодушка (2 раза) // Не прошел ли родной тятенка, // Не летит ли снежок беленький, // Не лежит ли следок свеженький, // Не прошел ли родной папынька, // Не пронес ли благословице (2 раза)» [Шухаева Надежда Сергеевна, 1906 г.р., Блаженкова Прасковья Гавриловна, 1917 г.р.: Артюшкино Сенгилеевского района; соб. Евдакимова, Костина; 17.07.1984].

Текст построен на параллелизме: нет верхушки у сосны – нет родителей у невесты. Похожие варианты встречаем в сс. Архангельское и Чеботаевка Сурского района, Шиловка Сенгилеевского района). В селе Архангельском вместо сосны фигурирует ель³.

В с. Коченяевка Вешкаймского района Ульяновской области был записан иной вариант песни. Подружки поют невесте: «Не сосна ли я сосенушка, // Не сосна ли я кудрявая? (2 раза) // Как у этой у сосенушки // Немного росточков зеленых // Как у нашей у подруженьки // Много роду, много племени, // Только нету там родной матушки» [Глухова Пелагея Ивановна, 1925 г.р., Тихонова Матрена Степановна, 1920 г.р.,

3. «Ель» и «сосна» – синонимичные понятия для традиционной культуры.

Рыженкова Антонина Прокопьевна, 1922 г.р.: Коченяевка Вешкаймского района; соб. М.П. Чередникова; 14.07.1978]. Текст строится не на параллелизме, а на противопоставлении сосны, у которой «немного росточков зеленых», и «подруженьки», у которой «много роду, много племени», но нет «родной матушки».

«Ассоциативное поле» дендросимвола сосны состоит из следующих элементов: во-первых, сосна является колючим, вечнозеленым, не приносящим плодов деревом (природные свойства объекта); во-вторых, сосна – «женский» вариант хвойного дерева (обусловлено грамматическим родом дендронима); в-третьих, сосна, согласно народным представлениям, является медиатором между миром живых и миром мертвых (символический образ данного дендрообраза во многом обусловлен функциями, которые выполняет сосна/ель в свадебном и похоронном обряде).

Рассмотрим, реализовались ли перечисленные элементы «ассоциативного поля» сосны в сиротских песнях.

Напомним, что действие текста, записанного в с. Артюшкино Сенгилеевского района, совершается в зимнее время («Не летит ли снежок беленький»). Запись варианта с подобным решением единственная, от этого очень показательная. Предположим, что в данном тексте вечнозеленая «сосенка» – неслучайный выбор.

Помимо этого, и ель, и сосна воспринимаются в традиции как «женские» деревья [Агапкина 2017: 40; Агапкина 1999: 184; Агапкина 2012б: 134]. Исходя из этой логики параллелизм сосны и девушки (невесты) кажется оправданным. Показательно, что в традиции данная подстановка осуществляется и на обрядовом уровне. Т.А. Агапкина в качестве иллюстрации данного тезиса приводит пример словенского ритуала «Свадьба с сосной» [Агапкина 2019: 383-384]. Но, в отличие от той же яблони, для «ассоциативного поля» которой тоже характерна «свадебно-женская символика» [Агапкина 2017: 289], сосна не приносит плодов. Предположим, что популярность образа сосны в сиротских песнях рассматриваемого типа свидетельствует о том, что не репродуктивные возможности невесты они призваны подчеркнуть.

И.А. Швед полагает, что популярность дендрообраза ели как «образа трагического наполнения» в свадебной лирике (сухой ели, «неполноценной» ели) обусловлено тем, что из-за своих особых природных свойств (колючесть, бесплодность) ель заслужила недобрую славу – славу «несчастливого» дерева, «дерева, приносящего несчастье» [Швед 2010: 368; о ели как о несчастном дереве см. также: Агапкина 2017: 42]. Мы бы согласились с данным тезисом, если бы образ «несчастливой» ели в качестве заместителя несчастливой невесты-сироты в свадебной лирике был бы более стабилен и не варьировался бы, например, со «счастливой» березой [о березе как о «счастливом» дереве см: Виноградова, Усачева 1995: 156].

Главная особенность сосны как дендросимвола – это ее особая связь с миром мертвых. Как отмечает Т.А. Агапкина, хвойные деревья связаны в традиционных представлениях с темой смерти, поэтому находят широкое применение в похоронно-поминальной обрядности славян [Агапкина 2012б: 134-137; Агапкина 1999: 185].

В текстах, в которых девушка, потерявшая родителей, уподобляется сосенке, обращает на себя внимание тот факт, что в них вторая часть, (причитания невесты и обращение девушки к умершим родителям), которая нередко редуцируется в других вариантах, представлена в виде развернутого фрагмента и нередко оттягивает на себя внимание слушателей.

В селе Коченяевка Вешкаймского района невеста во время песни подружек начинает причитать: «Пойду схожу я к обеденьке // Ой, отслужу я панихидушку, // Да

приударю-ка я в большой колокол. // Расступись-ка, мать – сыра земля, // Расколись-ка гробова доска // Встань-ка скорее родна матушка, // Встань, проснись-ка, родна матушка, // Благослови-ка свою доченьку // На чужую на сторонущку» [Глухова Пелагея Ивановна, 1925 г.р., Тихонова Матрена Степановна, 1920 г.р., Рыженкова Антонина Прокопьевна, 1922 г.р.: Коченяевка Вешкаймского района; соб. М.П. Чередникова; 14.07.1978].

Выбор в пользу сосны, которая нередко в обрядах перехода выполняет функции медиатора между миром живых и мертвых, кажется оправданным.

Береза

С миром мертвых, согласно представлениям, связана и береза [Виноградова, Усачева 1995: 156]. Отношение к березе в традиционной культуре особое, неоднозначное. С одной стороны, береза – дерево вредоносное, связанное с нечистой силой и миром мертвых, с другой стороны, – это свое, «счастливое» дерево, оберегающее человека от зла [Виноградова, Усачева 1995: 156].

Помимо этого, береза, подобно сосне, является «женским» деревом. Стоит отметить, что варианты песен, в которых береза без верхушки выступает в качестве заместителя невесты-сироты записываются часто. Например, в с. Шемурша Кузоватовского района Ульяновской области девушке-сироте поют следующую песню: «У белой у березоньки, // У белой кудрявой // Много ветвей, много поветей (2 раза), // Много корней, много отраслей (2 раза), // Только нет самой верхушечки, // Только нет самой кудрявущки, // У Марии у Николаевны // Нет родимого батюшки, // Сударыни – матушки. // Собрать – срядить ее есть кому, // Благословить ее некому» [Савина Мария Григорьевна, 1916 г.р.: Шемурша Кузоватовского района; соб. Полякова, Муратова, Маркелова; 12.07.1988]. О белой березе без верхушки поют и в Троицком Сунгуре Новоспасского района Ульяновской области: «Как у белой, у березы // Много ветвей, много отраслей. // Только нет самой вершиночки // Самой кудрявой. // У Марии у Ивановны-то // Много роду, много племени, // Только нету родной матушки. // Собрать, срядить ее есть кому. // Соберут, срядят добрые люди. // И проводят шабры ближние // Ко батюшке, к злату венцу» [Карсеева М.А., 1924 г.р.: Троицкий Сунгур Новоспасского района; соб. Е.А. Авдеева 06.07.1992].

Подобно «ассоциативному полю» сосны, «ассоциативное поле» березы позволяет легко осуществить подстановку «дерево – девушка (невеста)». Мы помним, что образ березы «насыщен брачно-эротическими смыслами» [Пазынин 2005: 12]. При этом, как отмечают исследователи, «в славянском фольклоре береза – женский символ, причем нередко – символ именно замужней женщины» [Колосова 2015: 40].

Дуб

Береза как воплощение «женского» дерева противопоставляется дубу как дереву «мужскому» [Агапкина 1999: 141; Агапкина 2017а: 37-39; Колосова 2015: 42]. Несмотря на «мужскую» природу символа, в сиротских песнях дуб без верхушечки традиционно отождествляется с невестой-сиротой.

Так, в сборнике песен, собранных П.В. Киреевским, находим семь текстов с подобным сюжетом. Все они реализуют отождествление невесты-сироты дубу без макушки [Песни, собранные П.В. Киреевским 1911, 6-7, 13, 59-60, 111, 113, 209, 218]: «Много много у сырова дуба, // Много ветъевъ и поветъеву // Много листу зеленого // Только неть у сырова дуба // Золотой верхушечки. // Много много у невесты, // Много роду-племени; // Только неть // Да родимава батюшки, // А теперь-бы его надобно // Да и къ этому времени: // Благословить ея некому; // Благословиль чужой батюшка,

// Оплакала чужая матушка. // Государь ты мой, большой братецъ, // Ты взойди на колоколенку // И ударь въ большой колоколу // Разбуди маво батюшку, // И родную мою матушку» [Песни, собранные П.В. Киреевским 1911: 209]. «Как у сырова дуба // Много ветвей, много отростей, // Отростей да вершиночка // Еще неть одной отрасти, // Одной отрасти – родной матушки, // Родной матушки, Татьяны Ивановны. // Тутъ вьется, увивается // Катерина надъ гробницу, // Горючьми слезьми залива-ется, // Надъ родимой своей матушкой: // «Ульсь ты встань, проснись, моя матушка, // Благослови меня, горемышную, // Ко суду Божью ехати, // Законъ Божш нриняти, // Подъ златымъ венцомъ стояти // Со дороднымъ добрымъ молодцомъ, // Со дружкоймъ моимъ милымъ. // Какъ мне будетъ разставаться // Со отцемъ, съ матерью?» [Песни, собранные П.В. Киреевским 1911: 218].

В современных фольклорных записях дуб тоже является одним из популярных заместителей невесты-сироты. Например, в с. Бекетовка Вешкаймского района Ульяновской области исполнялась песня: «Как по речке, речке быстрой // Речушке да много лесу, // Много темного, // Много дуба сырового (2 раза). // Как на одном дубу нет отросточка, // Так у нашей Варвары // Нет родной матушки. // Собрать, срядить есть кому. // Обославить некому. // Обословляют ее чужие люди, // Все незнакомые, незнакомые [Кузнецова Анна Ивановна, 1910 г.р.: Бекетовка Вешкаймского района; соб. М.А. Фадеева; 06.07.1991].

В селе Кучуры Сенгилеевского района состояние дуба без макушки тоже приравнивается к состоянию невесты без родителей. Невеста-сирота исполняла следующую песню: «Как у дуба, дуба сырового // Как у дуба много отростков, // Как у Оленьки много сродников, // Собрать, убрать ее есть кому, // Басловить-то ее некому. // Пойду выйду я на улицу, // Посмотрю на все четыре стороны, // Не идет ли родной батюшка, // Не несет ли басловление, а(б)слови-ка, родна матушка, // В чужой дом, в чужу семьюшку» [Волкова Валентина Михайловна, 1938 г.р., род. в с. Суходол Чердаклинского района; записано в с. Кучуры Сенгилеевского района; соб. О.Н. Головина; 25.08.1995]. В данном тексте вторая часть неотделима от первой. Неслучайно, что в ней отсутствует мотив раскрытия могилы.

Сиротские песни в традиции могли исполняться не только невесте, но и жениху. Образ дуба как символа «крепости и мужского начала» [Агапкина 1999: 141; см. также: Пазынин 2005: 14-17] в песнях, обращенных жениху, более ожидаем. В Новгородской губернии, например, подобную песню пели именно жениху-сироте: «Было, было у сыра дуба // Много ветвей и паветья, // Много листа зеленого, // Только нету сыра дуба, // Нет кудрявой-то вершинушки. // Много, много у Степана-молодца, // Много сродцев и приятелей // И соседей, добрых молодцев, // Только нету у Степана-молодца, // Что кормильца у него, батюшки; // Снарядить-то его есть кому. // А благословить-то некому, // Что ко звону колокольному, // Что к петью Божию церковному, // Что к венцу-то ко злаченому, // Ко кольцу-то к обручальному» [Воронов 1995: 206].

Но, как показывает и современный фольклорный материал, а также записи свадеб XIX – нач. XX вв., явной зависимости между полом брачного партнера и выбором дерева («мужского» или «женского») не наблюдается⁴.

Рябина

Единственное плодовое дерево в записанных вариантах – это рябина. В отличие от бесплодных, хоть и «женских» сосны и ели, а также «мужского» дуба, рябина

4. На эту же особенность указал и В.В. Пазынин, утверждающий, что «хотя дуб и является символом с ярко выраженной «мужской» составляющей, в песнях с ним почти нет собственно мужских отношений» [Пазынин 2005: 17].

приносит плоды.

Но плоды рябины особые – горькие. Отсюда и «ассоциативное поле стереотипного образа рябины в фольклоре может быть рассмотрено как модификации коннотативной семы “горькая”» [Пазынин 2005: 21], что, скорее, связано с комплексом представлений о «бабьей доле», нежели о невесте-сироте.

Это сближает образ рябины с образом березы, являющейся символом замужней женщины. Несмотря на это явное сходжение, береза – частый образ в сиротских песнях, а варианты с рябиной нельзя отнести к разряду распространенных. По крайней мере, в источниках XIX века и в современных описаниях свадьбы текстов, реализующих сходжение рябины и невесты без родителей, нами не обнаружено.

Жители села Карпаты Вешкаймского района Ульяновской области отмечают, что такие песни исполнялись. Записано два варианта текста, по версии которого состояние сироты отождествляется с состоянием рябинушки без верхушки: «Рябина, рябинушка, // Рябина кудрявая, // На рябине много корней, много отраснев, // На вершине нету маковки. // У Маринушки нету матушки, // Нету батюшки» [Жукова Анна Григорьевна, 1907 г.р., Карпаты Вешкаймского района Ульяновской области; соб. М.П. Чередникова; 09.07.1978]. Вариант с рябиной записан и в с. Краснополка Карсунского района Ульяновской области.

Исследователи, рисующие «портрет» данного дендросимвола, отмечают, что рябина занимает особое место в славянском народном дендрарии. Отношение к ней в традиционной культуре имеет двойственный, маргинальный характер [Агапкина 2010: 242]. С одной стороны, Т.А. Агапкина отмечает «устойчивую связь рябины с женским началом». При этом рябина символизирует именно «несчастливую», «трагическую» женскую долю. С другой стороны, образ рябины (особенно реализуемый в лирических песнях) часто ассоциируется с красотой, и молодостью [Агапкина 2010: 242].

Яблоня

В отличие от рябины, «ассоциативное поле» которой характеризуется двойственностью, другое плодовое дерево – яблоня – имеет более однозначное символическое значение: яблоня «практически всегда и везде соотносится с комплексом положительных значений (ростом, цветением, плодородием, здоровьем, счастьем, красотой, любовью и т.д.)» [Агапкина 2017: 286]. Образ яблони, в отличие от маргинального образа рябины, обладает богатейшим «бэкграундом» в фольклоре. В частности, это дерево «ассоциируется с цветением, красотой и плодоношением, выступает в фольклоре и магии и как символ любви и совокупления <...>, и как символ фертильности, и как символ самой девушки брачного возраста, прежде всего невесты, и как символ свадьбы как обряда» [Агапкина 2017: 289].

Несмотря на столь явное отношение к свадьбе, несмотря на символизацию именно девушки брачного возраста, а не замужней женщины, как, например, береза или рябина, ни одного текста, реализующего бы параллель «яблоня без макушки – невеста без родителей» нами не обнаружено. Исключением является эпиграф к главе «Сирота» повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка»: «Как у нашей яблоньки // Ни верхушки нет, ни отросточка, // Как у нашей у княгинюшки // Ни отца нету, ни матери // Снарядить-то ее некому, // Благословить-то ее некому».

Яблоня (тоже дефектная) появляется в другой свадебной песне, которая исполнялась в первый вечер свадьбы, когда, по словам информанта, «собирались все невестины подружки»: «Садила я яблоньку, огораживала, // Да не видала от яблоньки // Ни листков, ни ростков, // Да ни листов, ни садова яблочка, // Святы Вера-та душа Ивановна госпожа // Да все по горенке все похаживала. // Да как к кроватишке она

подхаживала, // Занавесочку она всё подергивала, // Да дочку Дусеньку все побуживала: // “Да уж ты встань, ты проснись, дитя мое милое, // Да я хочу тебя, дитя, во чужие люди отдать // Да к свет-Ивану на руки, // Федоровичу на руки”. // Отдовать-то отдаю, // Да все наказываю: // “Да вы понежьте ее, да полелейте ее, // Как нежила ее, как лелеяла ее, // Да во чужие руки уйдет, // Да не бросайте ее” [Лушников Вера Ивановна, 1914 г.р., Баранова Евдакия Васильевна, 1915 г.р.: Бекетовка Сенгилеевского района; соб. Т.В. Кургаева; 20.07.1994].

Этот сюжет тоже относится к разряду распространенных. Записи подобных песен производились во всех районах Ульяновской области. Песня исполняется от лица матери невесты, которая хоть и ухаживала должным образом за яблонькой, «не видала» от нее «ни цветов, ни плодов, ни сахарных сладких яблочек» [Карсеева М.А., 1924 г.р.: Троицкий Сунгур Новоспасского района; соб. Е.А. Авдеева; 06.07.1992]. Стоит отметить, что в этой песне отсутствует вариативность при выборе дендросимвола: дефектной всегда оказывается яблоня. Это неслучайно. В сюжете реализуется другое значение данного дендробраза: яблоня символизирует не невесту, а «мать, а ее плод, яблоко, – новорожденного и ребенка вообще» [Агапкина 2017: 288].

Модели антропоморфизации дерева в свадебной песне

Дефектность дерева в первом случае (первая – «сиротская» – модель: ущербность дерева («без макушки») символизирует невесту без родителей) отличается от дефектности дерева, не дающего плоды, несмотря на хороший, должный уход (вторая – «материнская» – модель: ущербность дерева («без плодов») «означает» мать без ребенка).

Обе модели реализуют продуктивную для традиционной культуры «метафору «дерево – род, ветки – члены семьи»» [Лазарева 2017: 150; подробнее см.: Криничная 2010: 77-85], только разные ее варианты.

‘Дерево – человек’. Согласно одной модели, дерево уподобляется человеку. Неслучайно, «сорвать ветку с дерева означает сломать руку невинному человеку, а срубить почитаемое дерево – то же, что совершить убийство» [Криничная 2010: 78]. Плоды дерева, соответственно, символизируют детей. В славянском дендрарии идеи «женскости» и «плодовитости» наиболее ярко реализует яблоня. Неслучайно вариативность фитообразов в свадебной песне от лица матери, отдающей свою дочь в чужую семью, сведена к нулю.

‘Дерево – род’. Вторая модель реализует значение «дерево – род человека». Это модель, как правило, представляется в двух измерениях: в синхронии (ветви, «повети» – «сродники») и диахронии (корни / макушка – предки, род человека).

Показательно, что «локализация» предков может осмысляться по-разному. Верхушка («макушечка») дерева может символизировать и старших представителей рода (родителей). Примером этому могут служить рассмотренные выше сиротские песни. Здесь дерево без верхушки приравнивается к человеку без головы.

Макушка дерева может символизировать не предков, а, наоборот, ребенка: дерево растет вверх подобно тому, как род продолжается в новом поколении. Примером подобной вариации может являться песня, записанная в с. Кучуры Сенгилеевского района Ульяновской области. Эту песню пели невесте перед тем, как начать собирать ее к венцу. В тексте содержится обращение не к невесте-сиротке, а к матери, теряющей свою дочь: «Ходила же Оленька по край бережку. // Сломала же Оленька сверху березу. // Стой-ка, стой, березонька, // С века без вершка – // Живи, живи, маменька, // С века без дитя. // Без любимой Ольги Николаевны. // Вечер тебе косоньки девушки

плели. // По утру ранехонько сваха расплела. // Положили косоньку на две стороны. // Положили косоньки вокруг головы. // Вот тебе и, косонька, век отвековать. // Вот тебе и Оленька свету не видать» [Волкова Валентина Михайловна, 1938 г.р., род. в с. Суходол Чердаклинского района; записано в с. Кучуры Сенгилеевского района; соб. О.Н. Головина; 25.08.1995].

В этом варианте дерево без вершки уподобляется матери без своего дитя. Показательно, что Оленька (невеста, «дите» «маменьки») сама отломилась верхушку «березоньки», что свидетельствует о «социальной» природе «трагедии» («потеря» матерью ребенка вследствие ухода последнего в другую семью).

Дерево, согласно этой модели ('дерево – род'), воспринимается как целое, как некая система, все элементы которой осмысляются как связанные. В этом смысле совершенно неважно, какой будет фигурировать в тексте: «хорошее» или «плохое», «мужское» или «женское», плодовое или «бесплодное».... Неслучайно А.А. Потебня замечает, что «каково бы ни было собственное значение слова древо, нельзя не признать его сродства с древнь, древлю» [Потебня, 1914: 130]. Н.А. Кринична с опорой на М. Фасмера верно замечает, что «в некоторых языках слова, родственные лексеме дерево, обозначают определенную породу дерева (например, лит. *dervà* «сосна»), или же – и дерево, и определенную породу дерева (греч. *δρῶς* – «дерево, дуб»), или – и лес, и определенную породу дерева (галльск. *dervo* – в мест. нар. *Dervus* – «дубовый лес»)» [Криничная, 2010: 78]. На эту же особенность «ассоциативного поля» некоторых дендронимов указывает и Т.А. Агапкина. Например, «дуб» в традиционной культуре часто символизирует «дерево» вообще: если «бегло сравнить дуб с другими «дендро-символами», станет понятно, что дуб отличается от остальных деревьев не только составом этих доминантных признаков. Суть в том, что для концепта «дуб» оказывается релевантным как его видовое значение 'дуб', так и родовое – 'дерево'. Исследование показывает, что практически все значения и функции, которые в традиционной культуре приписываются дереву вообще, могут проецироваться на дуб как «первое» дерево славянского дендрария и что потенциально все его «валентности» как 'деревя' могут быть заполнены» [Агапкина 2015: 106]. Родовым (семейным) деревом является и сосна/ель [Швед 2010: 369].

Выводы:

1. Тема сиротства в свадебной лирической песне необходимо понимать расширительно. Сиротство лирическое шире сиротства фактического. Собственно сиротские песни, исполняемые невесте (жениху) без родителей, сближаются сюжетно с произведениями, обращенными, например, к матери «теряющей» своего ребенка (дочь), вследствие ее ухода («перехода») в чужую семью.

2. Тема сиротства в свадебных песнях часто реализуется при помощи изображения дефектного дерева: дерева без «макушечки», без плодов. В качестве дерева, потерявшего свою целостность, часто выступают дуб, сосна/ель, береза, рябина, яблоня.

3. Дефектность может осмысляться по-разному: при помощи модели 'дерево – человек' и модели 'дерево – род'.

4. Песни, реализующие модель 'дерево – человек', часто исполняются от лица матери, потерявшей своего дитя вследствие ее ухода в другую семью. В качестве дендронима в таких песнях выступает яблоня, поскольку в ее ассоциативном поле наиболее единообразно представлены идея «женскости» и «репродуктивности». Вариативность дендронима сведена к нулю.

5. В собственно сиротских песнях реализуется другая модель: 'дерево – род'. Эта модель оказалась менее восприимчивой к вариативности элементов «ассоциативного поля» дендросимволов. Показательно, что ни одна из намеченных нами оппозиций, формирующих «ассоциативное поле» дендросимволов, не смогла в полной мере объяснить выбор того или иного дендронима в тексте песни. Но наличие самых разнообразных вариантов («плохая» сосна и «хорошая» береза; «женские» береза, сосна рябина и «мужской» дуб; символизирующие долю замужней женщины рябина и береза, но не яблоня как символ молодой девушки брачного возраста) как заместителей невесты-сироты очень показательно. Дерево в данной модели, скорее, представляется как целое, составляющие которого «дают возможность» рассмотреть род человек как в синхронии (ветви – «сродники»), так и в диахронии (корни, макушка – предки).

Источники и материалы:

1. Будде Е.Ф. О народных говорах в Тульской губернии. СПб.: Тип. имп. Академии наук, 1898. Кн. 4.
2. Воронов Г.А. Крестьянские свадьбы в Устюженском уезде Новгородской губернии // Устюжна: Краеведческий альманах. Вып. III. Вологда: «Русь», 1995.
3. Габисова С.З. Ты река ли моя, реченька (История одной свадебной песни). URL: <http://svarkhipov.narod.ru/vip/gaba.htm> (дата обращения 05.09.2022).
4. Жаравов А. Сельские свадьбы Архангельской губернии // Москвитянин. 1853. Т. 4. № 4. С. 7-64.
5. Песни, собранные П.В. Киреевским. М.: Новая серия. 1911. Вып.1. Песни обрядовые.
6. Разумихин С. Село Бобровка и окрестной его околотоков Тверской губернии Ржевского уезда // Этнографический сборник. 1853. №1. С. 235-283.
7. Рутцен В.Н. Народные песни (собранные В.Н. Рутцен). Колядки. Свадебные песни // Лингвофольклористика. 2009. № 15. С. 3-72.
8. Сиротская свадьба в западных районах Смоленской области. URL: <https://www.culture.ru/objects/2081/sirotskaya-svadba-v-zapadnykh-raionakh-smolenskoi-oblasti> (дата обращения 05.09.2022).
9. Фольклор Тверской губернии. Сборник Ю.М. Соколова и М.И. Рожновой /Отв. ред. А.Ф. Белоусов. СПб.: Наука, 2003. 647 с.
10. Успенский М. Марипчельская крестьянская свадьба // Живая старина. Вып. 1. СПб., 1898. С. 80-104.
11. Традиционные обряды и обрядовый фольклор русских Поволжья /Сост. Г.Г. Шаповалова, Л.С. Лаврентьева. Под ред. Б.Н. Путилова. Л.: Наука, 1985. 342 с.

Научная литература:

12. Адоньева С. Б. Прагматика фольклора. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. 309 с.
13. Алексеевский М.А. Мотив оживления покойника в севернорусских поминальных причитаниях: текст и обрядовый контекст // Антропологический форум. № 6. 2007. С. 227-263.
14. Агапкина Т.А. Дуб // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5 т. /Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения и балканистики; Под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения. Т. 2. 1999. С. 141-146.
15. Агапкина Т.А. Ель // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5 т. /Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения и балканистики; Под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения. Т. 2. 1999. С. 183-186.
16. Агапкина Т.А. Символика деревьев в традиционной культуре славян: рябина // Этноботаника: растения в языке и культуре /Отв. ред. В. Б. Колосова, А. Б. Ипполитова. СПб.: Наука, 2010. С. 238-253.
17. Агапкина Т.А. Деревья в традиционной культуре славян: проблема системного описания // Этнографическое обозрение. 2012. № 6. С. 29-43.
18. Агапкина Т.А. Сосна // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5 т. /Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения и балканистики; Под общ. ред. Н.И. Толстого. Москва: Международные отношения. Т. 5. 2012. С. 134-137.
19. Агапкина Т.А. «Первое» дерево славянского дендрария: доминантные признаки в структуре символа // Славянский мир в третьем тысячелетии. 2015. №10. С. 355-363.
20. Агапкина Т.А. Грамматический род и культурная семантика: о «мужских» и «женских» деревьях в славянской традиции // Славяноведение. 2017. №6. С. 36-44.
21. Агапкина Т.А. Символика деревьев в фольклоре и традиционной культуре славян: яблоня // Studia

- Litterarum. 2017. Т. 2. № 1. С. 284-305.
22. Агапкина Т.А. Деревья в славянской народной традиции: Очерки. М.: Индрик, 2019. 656 с.
 23. Виноградова Л.Н., Усачева В.В. Береза // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5 т./ Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения и балканистики; Под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Международные отношения. Т. 1. 1995. С.: 156–160.
 24. Гура А.В. Брак и свадьба в славянской народной культуре: семантика и символика. М.: Индрик, 2012. 936 с.
 25. Енговатова М. А. Сиротская свадьба Смоленщины в системе обрядов жизненного цикла // Традиционные музыкальные культуры на рубеже столетий: проблемы, методы, перспективы исследования: Материалы Международной науч. конф. М., 2008 С. 272-280.
 26. Колосова В.Б. Лексика и символика славянской народной ботаники. Этнолингвистический аспект. М.: Индрик, 2009. 352 с.
 27. Колосова В.Б. Славянская этноботаника: очерк истории // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2010. Т. 6. № 1. С. 7-30.
 28. Колосова В.Б. Береза в славянской духовной культуре и быту // Береза Сборник статей. СПб.: Российская Академия наук; Институт лингвистических исследований; Санкт-Петербургский научный центр, 2015. С. 33-82.
 29. Криничная Н.А. Дерево-человек: к проблеме синкретизма и дифференциации фитоантропоморфного образа (по материалам нарративного фольклора карелии) // Труды Карельского Научного центра Российской Академии наук. 2010. № 4. С. 77-85.
 30. Лазарева А.А. Символика дерева в сновидениях [Symbolism of Tree in Dreams] // Традиционная культура. 2017. № 4. С. 145-158.
 31. Пазынин В.В. Образы деревьев в русской народной лирике (к проблеме ассоциативного наполнения). Дис... канд. филол. наук. Москва, 2005. 170 с.
 32. Потебня А.А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. О связи некоторых представлений в языке. О купальских огнях и сродных с ними представлениях. О доле и сродных с нею существах. Харьков: М.В. Потебня, 1914. 243 с.
 33. Теплова А.С. О феномене сиротства в русском фольклоре на примере свадебных песен и причитаний // Научный вестник Московской консерватории. 2017. № 3 (30). С. 94-115.
 34. Швед И. А. Образ ели в белорусской фольклорной картине мира (в общеславянском контексте) // Этноботаника: растения в языке и культуре /Отв. ред. В. Б. Колосова, А. Б. Ипполитова. СПб., 2010. С. 362-371.

Статья поступила в редакцию 2.09.2022

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ, ПРИКЛАДНАЯ И СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 81'25
ББК 81

Особенности перевода бытовых и этнографических реалий с русского на английский язык на материале музейных буклетов

Зорина Ирина Илдаровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-0620-4090

Свидерская Дарья Андреевна,

студентка факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются бытовые и этнографические слова-реалии российского культурного пространства, выявленные в музейных буклетах, а также проводится анализ способов перевода и адекватности передачи значений слов-реалий на английский язык в официальных переводах данных буклетов.

Ключевые слова: реалия, бытовая реалия, этнографическая реалия, перевод реалий, адекватность перевода, культурное пространство

Peculiarities of the Translation of the Everyday and Ethnographical Realia from Russian into English on the Material of Museum Booklets

Zorina Irina I.,

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, English Language Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-0620-4090

Sviderskaya Darya A.,

Student, English Language Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article describes the everyday and ethnographical realia words of Russian cultural space found in booklets of Russian museums. The article analyses the means of realia words translation and the adequacy of their translation into English.

Keywords: realia, everyday realia, ethnographical realia, translation of realia, adequacy of translation, cultural space.

Язык является отражением культуры народа, что в частности выражается в наличии особых слов, передающих информацию о реалиях, присущих только культурному пространству данного народа. Слова, называющие такие понятия, учеными обозначаются как реалии (И. С. Алексеева, О. С. Ахманова, Л. С. Бархударов, Е. М. Верещагин, В. С. Виноградов, В. Г. Костомаров, Г. Т. Томахин, А. Д. Швейцер). Интерес к данной лексике обоснован тем, что перевод слов-реалий представляет собой сложный процесс расшифровки культурного кода одного народа и передачи этого содержания средствами другого языка, что осложняется еще и отсутствием данного понятия или объекта реальности в принимающей культуре.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в настоящее время наблюдается возрастающий интерес мировой общественности к русскому культурному пространству, что говорит о необходимости выработки традиции и единого образа в переводе слов-реалий русского культурного пространства.

Исследованием особенностей перевода реалий и их классификацией в разное время занимались такие ученые как В.С. Виноградов, А.Н. Соболев, Л.С. Бархударов, С.И. Влахов и С.П. Флорин. В настоящий момент изучением особенностей реалий занимаются такие лингвисты как В.И. Хайруллин и З.Г. Прошина.

Новизна данной работы заключается в том, что бытовые и этнографические реалии, не были ранее изучены на данном материале.

В данной статье авторы предприняли попытку выявления бытовых и этнографических реалий в музейных буклетах российских музеев и анализа способов перевода данных слов-реалий на английский язык с **целью** выявления наиболее эффективных способов перевода слов-реалий на английский язык, что облегчит процесс работы музейных переводчиков, а также повысит качество перевода музейных буклетов.

В качестве **материала** исследования были выбраны музейные буклеты, представленные в сети Интернет, и их официальные переводы, выполненные профессиональными переводчиками, также представленные в сети Интернет.

Первым этапом работы стал анализ научной литературы с целью уточнения понятия реалии, поиска различных подходов к классификации реалий, а также рекомендуемых способов перевода различных видов реалий.

В результате в качестве рабочего понятия было выбрано понятие реалии, данное В.С. Виноградовым. Ученый относит реалии к классу безэквивалентной лексики, при этом уточняет, что «при переводе подобные слова находят те или иные эквиваленты» [Виноградов 2001: 95]. Под реалиями ученый подразумевает «специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия» [Виноградов 2001: 86]. Кроме этого к реалиям В. С. Виноградов причисляет специфичные для определения культуры явления, которые «не нашли своего отражения в специальных словах и “закрепились” в словах самых обычных», однако, связанные с ними ассоциации несут общенационально-специфический характер [Виноградов 2001: 89]. Более того, автор акцентирует внимание на том, что к реалиям относятся, в первую очередь, слова, означающие объекты или явления национального устройства страны, характерные черты географии, предметы быта прошлого.

В качестве опорной классификации слов-реалий также была выбрана классификация, разработанная советским лингвистом В.С. Виноградовым. Ученый рассматривает реалии с точки зрения предметного деления на различные тематические группы

на материале латиноамериканской лексики [Виноградов 1978: 78]. Классификация выглядит следующим образом:

Лексика, называющая бытовые реалии:

Жилище, имущество

Одежда, уборы

Пища, напитки

Виды труда и занятия

Денежные знаки, единицы меры

Музыкальные инструменты, народные танцы, песни и исполнители

Народные праздники и игры

Обращения

2. Лексика, называющая этнографические и мифологические реалии:

Этнические и социальные общности и их представители

Божества, сказочные существа и легендарные места

3. Лексика, называющая реалии мира природы

4. Лексика, называющая реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические)

5. Лексика, называющая ономастические реалии (антропонимы, топонимы, имена литературных героев, названия компаний, музеев, театров, ресторанов, магазинов, пляжей, аэропортов и т.д.)

6. Лексика, отражающая ассоциативные реалии (вегетативные символы, анималистические символы, цветовая символика, фольклорные, исторические, литературно-книжные аллюзии, языковые аллюзии).

Данная классификация не только в полной мере отображает все слова-реалии, которые могут быть использованы в практическом материале данного исследования, но также четко разделяет реалии на бытовые и этнографические, чего нет ни в одной из других классификаций.

Вторым этапом исследования был отбор материала для исследования. В качестве материала использовались музейные буклеты, представленные в электронном виде на сайтах музеев. Одним из главных критериев отбора было наличие официального перевода буклета на английский язык, также представленного в свободном доступе в сети Интернет. Среди музеев, которые предоставляют подобные буклеты можно назвать Саратовский областной музей краеведения, Государственный историко-художественный Сергиево-Посадский музей-заповедник, Музей Московского Кремля, Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) и др. Всего было проанализировано 40 буклетов.

На третьем этапе производился отбор бытовых и этнографических реалий из текстов буклетов на русском и английском языках и производился отбор и классификация обнаруженных слов-реалий на бытовые и этнографические. В результате, методом сплошной выборки было отобрано 53 бытовых и этнографических реалии. Из них 40 относятся к бытовым реалиям, 13 к этнографическим.

В качестве примеров бытовых реалий можно привести следующие слова и словосочетания:

жилище, имущество: *бочонок-кухля, братина, ладьевидный ковш, чарка, баня, туеса из бересты, избушка, курная изба, лукошко, самовар, сбитенник, матрёшка, кубышка;*
одежда, уборы: *камчатский шелк, колты, бармы, сарафан, понёва, кубилёк, рубаха,*

душегрейка, шугай, кокошник, венец, рубаха-косоворотка, лапти, мундир;
 пища, напитки: *медовуха, брага;*
 виды труда и занятия: *зодчий, каторжный труд, гжель;*
 музыкальные инструменты, народные танцы и песни, исполнители: *кантель, хоровод;*
 народные праздники и игры: *чин водосвятия, масленичные гуляния, вечерки, поси-
 делки, Масленица;*
 обращения: *боярыня.*

В ходе исследования не были выявлены реалии, относящиеся к денежным знакам и единицам мер.

Были обнаружены следующие этнографические реалии (**13 слов**):

этнические и социальные общности, их представители: *нанайцы, казак, гиляки, коми, коми-зыряне, пермяки, удмурты, мордва, марийцы, татары, старообрядцы;*

божества и сказочные существа, легендарные места: *боди-субурган, Московский кремль.*

В ходе анализа текстов музейных буклетов и выявленных в них бытовых и этнографических реалий, можно сделать вывод, что наибольшее число реалии приходится на бытовые реалии (75,5%). Из них:

реалии жилища и имущества – 24,5%;

реалии, относящиеся к одежде и уборам – 26,4%;

реалии пищи и напитков – 3,8%;

виды труда и занятий – 5,7%;

денежные знаки и единицы мер – 0%;

музыкальные инструменты, народные танцы, песни и исполнители – 3,8%;

народные праздники и игры – 9,4%.

обращения – 1,9%.

Этнографические реалии составили 24,5%. Из них:

этнические и социальные общности и их представители – 20,7%

божества, сказочные существа и легендарные места – 3,8%.

Четвертым этапом стал анализ способов перевода полученных слов-реалий на английский язык в официальных вариантах перевода буклетов.

В ходе анализа текстов музейных буклетов было обнаружено 9 слов-реалий, которые были переведены **гипо-гиперонимическим способом**. Рассмотрим некоторые примеры, в которых по мнению авторов статьи перевод получился самым удачным и переводчиками были найдены подходящие эквивалентные замены.

Например, в предложении «*Бочонок-кухля* неизвестного частного завода России» бытовая реалья «*бочонок-кухля*» была переведена как “small barrel” (маленький бочонок). Существуют такие варианты перевода как “drum” (железная бочка) и “keg” (металлическая бочка для хранения), но они не подходят, так как не передают нужного значения. Данный вид емкости представляет собой маленькую бочку на ножках, которая использовалась для переноса напитков и подачи их на стол, поэтому переводчик решил передать данную особенность при помощи подходящего эквивалента, отражая данную характеристику объекта.

Еще одним примером замены реалии гиперонимом является перевод бытовой реалии «*баня*» в предложении «Постройка соединила в себе национальные черты русской *бани* и традиции, характерные для римских терм», которую переводчик перевел как “The building combines the national features of the Russian *traditional*

bathhouse and the traditions of Roman bath”. Для англоговорящих людей “bathhouse” представляет собой общественное здание, где люди могут помыться, но оно также может быть и сауной. Переводчик использовал дополнение “traditional”, чтобы указать на некоторое отличие русской бани, но при этом обходясь без уточнений.

В текстах музейных буклетов было найдено **28** реалий, которые были переданы такими способами перевода как **транслитерация и транскрипция**.

Одним из примеров данного способа перевода, является передача бытовой реалии «Гжель» в предложении «*Гжельские* изделия отличаются типичной для них красивой подглазурной кобальтовой росписью». Переводчик, с целью сохранения национального колорита и аутентичного названия русского промысла, использовал транскрипцию “*Gzhel* products are distinguished by beautiful underglaze cobalt painting”.

Также были проанализированы реалии, переданные **описательным переводом**. В буклете к одной из выставок «Этнографического музея» встречается такая бытовая реалия как «лукошко» в предложении «Хлебопашество, основа хозяйства русского крестьянства, представлено полным циклом работ – обработкой земли деревянной сохой и бороной, сеянием вручную из *лукошка*, уборкой урожая», которую переводчик передал описанием “*bast basket*” (лубяная корзина): “Agriculture, the base of Russian peasantry’s economy is represented by complete cycle of works – ploughing with wood ard and harrow, manual sowing from *bast basket*, and harvesting”.

Транскрипция/транслитерация и описательный перевод часто используются вместе, дополняя друг друга. Например, такую бытовую реалию как «самовары и *сбитенник*», переводчик перевел как “*samovars and containers for sbiten’ (a sort of nonalcoholic hot honey drink)*”, сохранив оригинальное звучание слова, но при этом добавив описание того, что из себя представляет напиток, который хранился в данном сосуде. Или слово «чарки» в предложении «Ладьевидные ковши, чаши, *чарки* украшались чеканкой, чернью, гравировкой, а иногда и разноцветными эмалями», которое также было переведено с помощью транскрипции и перифрастического перевода “Boat-shaped dippers, bowls, “*charkas*” (small cups for wine), were adorned with repoussé, niello, engraving and sometimes colored enamels”.

В буклетах музеев было найдено **6** реалий, переведенных с применением такого типа перевода как **уподобление**.

Одним из таких примеров является реалия «венец» в предложении «Одежда с сарафаном включала в себя рубаху, сарафан, нагрудную одежду, нарукавники, душегрейку, шугай, кокошник для женщин, *венец* - для девушек, кожаную или лыковую обувь» переведенная как “The set with sarafan included shirt, sarafan, breast clothes/false sleeves, jacket dushegreya, shugai, kokoshnik for women, *crown* for girls, leather or bast footwear”. Венец – это восточнославянский головной убор, который имел разные варианты от ленты, завязывающейся на затылке, до обруча похожего на корону и вырезавшегося из бересты. Венец надевался по особым и торжественным случаям, поэтому переводчик решил передать данную особенность при помощи приближенного эквивалента «*crown*».

Похожим примером является перевод такой реалии как «братина» в предложении «Оно включает самые разнообразные предметы дворцового и церковного обихода: золотые и серебряные чаши, *братины*, потиры, кресты, евангелия, иконы в великолепных окладах». «Братина» – это славянский шаровидный сосуд для питья алкогольных напитков (чаще всего использовался на пирах и поминках), имеющий

вид горшка. У данного слова есть несколько возможных вариантов перевода: “large pitchers”, “large goblets”, “wine bowls”. Переводчик выбрал примерный эквивалент “loving cups”. “Loving cup” – это древнеанглийский церемониальный сосуд, из которого в знак преданности и любви пили по очереди. Несмотря на то, что внешне данные сосуды не похожи между собой, они использовались в схожих ситуациях. Используя данный вид перевода, переводчик передал не только историческую окраску, но и максимально сохранил назначение данного предмета.

Проанализировано 5 реалий, переведенных **калькированием**. Ярким примером калькирования является перевод реалии «рубаха-косоворотка» в предложении «Он состоял из *рубахи-косоворотки* с невысоким стоячим воротником (или без него)». Перевод реалии осуществлен следующим образом: “*skewed-collared shirt*” (рубашка с косым воротником).

Реалия «старообрядцы» была переведена путем калькирования: “*The Old Ritualists*”. Несмотря на то, что существует также такой вариант перевода как “*The Old Believers*”, предыдущий способ перевода является наиболее приближенным к русскому названию данного религиозного течения, и сохраняет колорит слова.

Анализ текстов буклетов на русском языке и их переводов на английский показал, что при переводе бытовых и этнографических реалий применяются следующие способы перевода:

Транскрипция (транслитерация) – 28 случаев, что составляет 52,9%.

Гипо-гиперонимический способ перевода – 8 случаев, что составляет 15,1%.

Уподобление – 11,3% от проанализированных реалий (6 случаев).

Перефразистический (описательный) перевод – 11,3% от проанализированных реалий (6 случаев).

Калькирование составило 9,4% от проанализированных реалий (5 случаев).

Также встречались реалии, которые были переведены с помощью совмещения двух способов перевода, чаще всего совмещаются транскрипция (транслитерация) с описательным переводом (11,3% от общего числа исследованных реалий).

Проведя анализ способов перевода бытовых и этнографических реалий, можно сделать **вывод**, что самым частным способом перевода бытовых и этнографических реалий, является транскрипция. При переводе реалий данным способом сохраняется особая окраска слова и исконное звучание, но при этом переводчик не всегда может передать семантику слова. Именно поэтому переводчики часто прибегают к добавлению описания смысла (описательному переводу).

Вторым по частотности способом перевода является гипо-гиперонимический перевод. При использовании данного способа теряется национальная окраска, но при этом сразу становится понятен смысл, который несет в себе реалия.

Третьим по частоте использования при переводе является уподобляющий перевод. Данный вид перевода является самым эффективным способом, так как он позволяет сохранить значение и окраску слова, но он является одним из самых сложных способов, так как переводчик должен обладать определенным запасом фоновых знаний.

Перефразистический (описательный) перевод используется с такой же частотностью, что и уподобляющий. Данный тип перевода также делает семантику реалии понятной для читателя (нередко часть смысла все же теряется), но при этом совсем не передает национального колорита реалии. Также описательный перевод является самым громоздким видом перевода, и в некоторых случаях его невозможно использовать в переводе, например, в переводе подписей к иллюстрациям (экспонатам) буклетов.

Самым редким способом перевода является калькирование. Данный способ перевода также является одним из эффективных, но применяется редко, так как требует учета фоновых знаний читателя.

Источники и литература:

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 352 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
3. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
4. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. яз., 1980. 320 с.
5. Верещагин Е. М. Язык и культура. М.: «Индрик», 2005. 1040 с.
6. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Издательство Московского университета, 1978. 172 с.
7. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
8. Влахов С.И. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 320 с.
9. Прошина З. Г. Теория перевода. Владивосток: изд-во Дальневост. Ун-та, 2008. 278 с.
10. Соболев Л. Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. М.: Изд. лит. на иностр. яз., 1952. 281 с.
11. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. М.: Высшая школа, 1988. 239 с.
12. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // ИЯШ, 1997. №3. С. 13-18.
13. Хайруллин В. И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода. Дисс... докт. филол. наук. М. 1995. 336 с.
14. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. 280 с.
15. Швейцер А. Д. Перевод и культурная традиция. М.: Всероссийский центр переводов, 1994. 275 с.

Список источников выборки:

16. Бывают странные сближенья URL: https://pushkinmuseum.art/events/archive/2021/exhibitions/martin/17548_file_2.pdf (дата обращения 15.05.2022).
17. Гончарные изделия XIX-XX вв. URL: <https://www.museum-sp.ru/collection/russkoe-narodnoe-i-dekorativno-prikladnoe-iskusstvo-xvii-xxi-vv/goncharye-izdeliya> (дата обращения 15.05.2022).
18. Керамика и стекло XIX-XX вв. URL: <https://www.museum-sp.ru/collection/russkoe-narodnoe-i-dekorativno-prikladnoe-iskusstvo-xvii-xxi-vv/keramika-i-steklo-xx-xxi-vv> (дата обращения 15.05.2022)
19. Мир русской деревни. URL: <https://museum-sp.ru/exposure/mir-russkoj-derevni/> (дата обращения 15.05.2022).
20. Мякишев Н. Русские золотые и серебряные изделия XII-XVII вв. М.: «Изобразительное искусство», 1980.
21. Народы Поволжья и Приуралья. Середина XIX – Начало XX в. URL: <https://ethnomuseum.ru/kollekcii/ehkspozicii-muzeya/narody-povolzhya-i-priuralya-seredina-xix-nachalo-xx-v/> (дата обращения 15.05.2022).
22. От Аввакума до Агафьи. Наследие старообрядчества. URL: <https://www.kreml.ru/exhibitions/russian-exhibitions/ot-avvakuma-do-agaфи-nasledie-staroobryadchestva/> (дата обращения 15.05.2022)
23. Резван Е.А., Кудряцева А.Ю. В зеркале времени: диалог культур в «русском мире» // Каталог фотовыставки. 2011. 63 с.
24. Реликвии и сокровища Троице-Сергиевой Лавры XVIII-XIX вв. URL: https://www.museum-sp.ru/exposure/ekspozitsiya-relikvii-i-sokrovishcha-troitse-sergievoy-lavry-xviii-xix-vekov/?sphrase_id=19994 (дата обращения 15.05.2022).
25. Русские. Конец XIX – Начало XX вв. URL: <https://ethnomuseum.ru/kollekcii/ehkspozicii-muzeya/ehntnografiya-vostochnoj-evropy-i-stran-baltii/> (дата обращения 15.05.2022).
26. Русское декоративно-прикладное искусство XVIII – XXI вв. URL: <https://museum-sp.ru/exposure/russkoe-dekorativno-prikladnoe-iskusstvo-xviii-xxi-vv/> (дата обращения 15.05.2022).
27. Смирнова Н.А. Династия Романовых и Земля Саратовская // Саратовский областной музей краеведения, 2017.
28. Тарасова Н.А. // Буклет. СПб.: «П-2», 2013.
29. Russians late XIX – early XX c. URL: <https://ethnomuseum.ru/en/collection-exhibitions/exhibitions/russians-late-xix-early-xx-century/> (дата обращения 15.05.2022).
30. Russian Traditional Costume late XIX – early XX c. URL: <https://ethnomuseum.ru/en/collection-exhibitions/exhibitions/russian-traditional-costume-late-xix-early-xx-c/> (дата обращения 15.05.2022).

Статья поступила в редакцию 5.09.2022

УДК 81.33; 316.7
ББК 83.3

Текст эссе Дж. Оруэлла «Британская кухня» в социокультурном и межкультурном контексте

Иванова Наталья Кирилловна,

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики, Ивановский государственный химико-технологический университет, г. Иваново, Россия, orcid.org/0000-0002-0440-6943

Врыганова Ксения Александровна,

кандидат, филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики, Ивановский государственный химико-технологический университет, г. Иваново, Россия, orcid.org/0000-0001-5371-1912

Аннотация. Статья посвящена анализу содержания неопубликованного социолого-культурологического эссе, написанного для иностранных читателей в защиту традиционной британской домашней кухни, которую Дж. Оруэлл именует вкусной, обильной и разнообразной. Авторы анализируют названия главных приемов пищи в течение дня, а также особенности традиционного меню, описанного в эссе, и получившие оценку писателя как отдельные блюда, так и вся британская кухня в целом. Некоторые особенности британской пищевой культуры рассматриваются в диахронии, а также сравниваются с современными антропологическими и социолингвистическими данными.

Ключевые слова: британская пищевая культура, Дж. Оруэлл, названия приемов пищи, семантика названия блюд.

J. Orwell's Essay "British Cuisine" in Socio-Cultural and Intercultural Context

Ivanova Natalya K.,

Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages and Linguistics, Ivanovo State University of Chemical Technology, Ivanovo, Russia, orcid.org/0000-0002-0440-6943

Vryganova Ksenia A.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Linguistics, Ivanovo State University of Chemical Technology, Ivanovo, Russia, orcid.org/0000-0001-5371-1912

Abstract. The article is devoted to the analysis of the content of an unpublished sociological and cultural essay written for foreign readers in defense of traditional British home cooking, which J. Orwell calls tasty, plentiful and varied. The authors analyze the names of the main meals during the day, as well as the features of the

traditional menu described in the essay, and both individual dishes and British cuisine as a whole, which were evaluated by the writer. Some features of the British food culture are considered diachronically and compared with modern anthropological and sociolinguistic data.

Keywords: British food culture, J. Orwell, names of meals, semantics of dish names.

Творчество Джорджа Оруэлла (**Эрика Артура Блэра**), британского писателя, публициста и журналиста (1903-1950), продолжает привлекать внимание читателей и поклонников. По признанию многих исследователей, Оруэллу присущ уникальный дар историко-политического предвидения. В эпоху «цифровой цивилизации», когда возможности государства контролировать жизнь людей возрастают, актуальность его творчества усиливается [Красавченко 2021].

Для многих, вначале советских, а затем и российских, читателей лишь с течением времени стало известно, что Оруэлл – великий английский романист, на родине уже выпущены 20 томов его сочинений, его произведения переведены более, чем на 65 языков, по книгам его давно и не раз поставлены фильмы, а сам он включен даже в школьные программы Англии и Америки. «На него, как на “своего”, претендовали... все» – написал А. С. Кустарёв [Кустарёв 2002], один из русских исследователей писателя. На Западе о нем изданы десятки книг, в том числе биографий, среди которых семь, без сомнения, выделяются: «Кристалльный дух» Дж. Вудкока (1966), «Неизвестный Оруэлл» П. Стански и У. Абрахамса (1972), «Джордж Оруэлл: жизнь» Б. Крика (1980), «Оруэлл: официальная биография» М. Шелдена (1991) и опять – «Джордж Оруэлл: жизнь» Д. Дж. Тейлора (2003), «Оруэлл» С. Лукаса (2003) и «Джордж Оруэлл» Г. Боукера (2003) [Недошивин 2019]. Правда, по замечанию одного из биографов, Тейлора, несмотря на уйму материалов о нем, многое в жизни Оруэлла до сих пор пестрит белыми пятнами, или, как выразился Тейлор, «несудоходно» [Недошивин 2019].

В отечественной науке, впрочем, если не считать статей о нем, а также докторской диссертации «Проза Джорджа Оруэлла. Творческая эволюция» В. Г. Мосиной [Мосина 2000] и сборника работ о писателе В. А. Чаликовой [Чаликова 1992], к середине первого десятилетия XXI века вышла лишь одна книга о нем: «Джордж Оруэлл (Эрик Блэр). Жизнь, труд, время», которую в 2014 году выпустили Ю. Фельштинский и Г. Чернявский [Фельштинский, Чернявский 2014].

Из новейших работ, посвященных писателю нельзя не упомянуть Вячеслава Недошивина [Недошивин 2019], который в своей фундаментальной работе «включается в игру», придуманную когда-то самим Оруэллом, проведя интервью в эфире «Би-би-си» со своим давно усопшим кумиром – Джонатаном Свифтом в 1942 году [Orwell 1942]. В исследовании содержится воображаемая, но «живая» беседа с писателем, вопросы задаются Вячеславом Недошивиным как бы «из сегодня», а ответами – по сути, прямой речью писателя, точной до запятой, до последней буквы, – становятся цитаты Оруэлла [Недошивин 2019].

Фонд Дж. Оруэлла активно популяризирует его творчество – не только как известного писателя, автора романов «Скотный двор», «1984», но и публицистических эссе, критических статей, мемуаров, в которых поднимаются важные идеологические вопросы, а актуальные проблемы первой половины XX века рассматриваются сквозь призму языка и политики. Общеизвестно, что именно Дж. Оруэлл ввёл в употребление термины «холодная война», «новояз», «полиция мыслей», «большой брат» и др. В настоящее время, когда страны Запада активно ведут информационную войну

против России, актуальны мысли Дж. Оруэлла о честной политической журналистике, изложенные в его эссе «Политика и английский язык» [Orwell 1946].

Творческий псевдоним писателя обогатил английский язык антропонимическим прилагательным «Orwellian» (1945-1950 г.) («оружелловский») для обозначения изощренной системы фальсификации исторических фактов, искажения действительности, или ещё шире – как пример подавления или манипуляции общественным мнением [The Random House 2000: 933].

Жизнь писателя, родившего в Индии в семье британца и француженки, была полна путешествий, приключений, тесного знакомства с культурой различных стран мира. Его наблюдения за бытовой и пищевой культурой представителей различных национальностей (в Индии, в Бирме, во Франции, Испании, в различных английских графствах и т.д.) обобщены в серии эссе, которые и сегодня являются важным источником информации о социокультурных и межкультурных особенностях Британии в сравнении с другими странами мира.

Неопубликованное эссе «Британская кухня» (1946), написанное по заказу Британского Совета, появилось как реакция на многолетний спор англичан, на защиту которых и встал Дж. Оруэлл, с мнением французов об однообразии английской кухни. Важно отметить, что это эссе было написано вскоре после окончания Второй мировой войны, с начала которой (1939) в Британии была введена карточная система; поэтому автор указывает, что его описание относится не к настоящему моменту, а к прошлому и будущему. Время показало, что в будущем, которое Дж. Оруэлл не застал, в рационе питания британцев произошли существенные трансформации, но сохранились основные социокультурные различия, отраженные и в английском языке [Фокс 2017].

В начале эссе Дж. Оруэлл подчеркивает, что о британской национальной кухне нужно судить не по кратким туристическим впечатлениям от кухни английских ресторанов и отелей (в дешевых заведениях, она почти всегда плохая, а в дорогих – европеизированная, псевдофранцузская), а по кулинарным пристрастиям и ритуалам приема пищи в частных домах представителей среднего класса или рабочих. При этом писатель подчеркивает наличие очевидных классовых различий: в подаваемых блюдах, в часах приема пищи и названиях этих приемов (“a definite cultural division between the upper-class minority and the big mass who have preserved the habits of their ancestors”) [Orwell 1946].

Характеризуя типичную британскую кухню, Дж. Оруэлл описывает её своеобразие, определяемое условиями жизни в холодной дождливой стране: предпочтение местных продуктов и животных, а не растительных жиров; любовь к сладкому и возможность употреблять алкоголь почти в любое время дня; мята как главная основа приправ и соусов в отличие от принятых в европейской кухне экзотических восточных специй.

Рассказывая о традиционном английском завтраке своего времени, Дж. Оруэлл отмечает его обязательное обилие и наличие трех блюд: каши с молоком (овсяной, рисовой, манной), рыбы (чаще всего – **kipper**, копченая селедка) или мяса, тостов. Мясные блюда, как видно из приведенной ниже цитаты, описываются Дж. Оруэллом подробно:

“In principle the meal consists of three courses, one of which is a meat course <...>. The usual breakfast meat dishes are either fried bacon, with or without fried eggs, grilled kidneys, fried pork sausages, or cold ham. British people favour a lean, mild type

of bacon or ham, cured with sugar and nitre rather than with salt. At normal time it is not unusual to eat grilled beef steaks or mutton chops at breakfast, and there are still old-fashioned people who like to start the day with cold roast beef. In some parts of the country, for instance in East Anglia, it is usual to eat cheese at breakfast” [Orwell 1946].

Заметим, что цитата содержит указание и на имеющиеся различия в содержании завтрака как у представителей разных поколений, так и регионов.

Дж.Оруэлл уделяет внимание и третьей составляющей «идеального английского завтрака» – тостам: с маслом или апельсиновым мармеладом (его едят только утром), реже, в качестве возможного заместителя, используют мёд.

Англичане всех классов до сих пор предпочитают на завтрак чай, хорошо разбираясь, как отмечает в своем эссе Дж. Оруэлл, в его качестве (*«extremely critical, and everyone has his favourite brand and his pet theory as to how it should be made»*) [Orwell 1946]. При этом он замечает, что его соотечественники совершенно не знают вкуса хорошего кофе; хорошее качество этого напитка редко можно встретить как в заведениях общественного питания, так и в частных домах (“nasty” оценивает его Дж.Оруэлл) [Orwell 1946].

Обращение к эссе Дж.Оруэлла наглядно показало, как изменились к настоящему времени британские традиции употребления чая. Эти изменения коснулись добавления молока и крепости заваренного чая. Однако употребление сахара, спустя годы, так и осталось, «классово-ориентированным». Так, Дж.Оруэлл категорично утверждал:

«Tea is always drunk with milk, and it is usual to brew it very strong, about one spoonful of dry tea leaves being allowed for each cup. Most people prefer Indian to Chinese tea, and they like to put sugar in it. Here, however, one comes upon a class distinction, or more exactly a cultural distinction. Virtually all British working-people put sugar in their tea, and indeed will not drink tea without it. Unsweetened tea is an upper-class or middle-class habit, and even in those classes it tends to be associated with a Europeanised palate. If one made a list of the people in Britain who prefer wine to beer, one would probably find that it included most of the people who prefer tea without sugar” [Orwell 1946].

К. Фокс указывает, однако, что в настоящее время «социально стратифицированным» является и способ добавлять молоко – сначала наливают в чашку молоко, а затем чай, энергично размешивая ложечкой полученную субстанцию, только представители низших классов. Высший класс и верхние слои среднего предпочитают несладкий слабо заваренный (цветочный) чай. К. Фокс приводит также сорта чая, популярные в различных социальных слоях британского общества: у верхушки среднего класса и высшего общества – *Earl Grey*, у низов и средних слоёв среднего класса – *Twining’s English breakfast*, у рабочих – *PG Tips*. Она также пишет, что «класть в чай сахар многими расценивается как верный признак принадлежности к низшим классам, даже одна ложка вызовет подозрение». Откровенной и снобистской демонстрацией принадлежности к высшему классу является вкусовая преференция чая *Lapsang Souchongs*, без молока и без сахара [Фокс 2017: 496-497].

Описание Дж.Оруэллом дневного приема пищи и сравнение с современной практикой позволяют сделать вывод, что к настоящему времени под влиянием социоэкономических условий имеют место изменения. Во-первых, существенно поменялось содержание дневной еды. Несерьёзно относясь к этому приему пищи, «большинство довольствуется сэндвичем или каким-либо одним лёгким блюдом», отмечает К. Фокс [Фокс 2017: 494]. Однако Дж. Оруэлл подчеркивает, описывая этот

прием пищи как очень сытный: обязательно съедается какое-либо мясное блюдо (запеченная говядина, свинина или баранья нога) с картофельным гарниром, с жирным пудингом, сыром:

“The British *midday meal* consists essentially of meat, preferably roast meat, a heavy pudding, and cheese. And here one comes upon the central institution of British life, the “joint”: that is, a large piece of meat – round of beef or leg of pork or mutton – roasted whole with its potatoes round it, and preserving a flavour and a juiciness which meat cooked in smaller quantities never seems to attain” [Orwell 1946].

Во-вторых, в современном английском языке утвердилось социально-классовое обозначение еды в середине дня: представители рабочего класса называют её **dinner**, а средний класс и выше обед обозначают словом **lunch** [Павловская 2004: 493]. Примечательно, что сам Дж. Оруэлл пользуется выражением **midday meal** или устаревшим к настоящему времени французским заимствованием **luncheon**, которое упростилось сейчас до **lunch**.

При описании обеда Дж. Оруэлл негативно оценивает английские супы (“British soups are seldom good, and there is hardly a single one that is peculiar to the British Isles”) [Orwell 1946].

Далее автор анализируемого эссе переходит к подробному описанию, со знанием дела, технологии приготовления мяса и особенностей его подачи на стол (в сочетании с жирным или Йоркширским пудингом). Вероятно, прежде всего для представителей других культур, он сообщает читателям о двух самых распространенных способах приготовления картофельного гарнира в Британии: тушения картофеля в мясном соке до появления хрустящей корочки, или запекания целых неочищенных картофелин, начинаемых при подаче на стол сливочным маслом. Демонстрируя свою осведомленность в кулинарном искусстве, Дж. Оруэлл указывает и на особый случай приготовления картофельного пюре на севере Англии:

«In the North of England delicious potato cakes are made of mashed potatoes and flour: these are rolled out into small round pancakes which are baked on a girdle and then spread with butter» [Orwell 1946].

Имплицитно вступив в спор с Вольтером, написавшим когда-то, что у англичан только один соус, Дж. Оруэлл подробно описывает различные соусы, подаваемые к разным сортам жареного мяса («an integral part of the dish»): сладко-уксусный на основе хрена – к горячему ростбифу, яблочный – к свинине, мятный – к баранине, из хлебных крошек с луком – к мясу птицы.

Не остаются без внимания и традиционные английские пудинги (пироги), среди которых Дж. Оруэлл особо выделяет пирог с рубленой говядиной и бараньими почками и «жабу-в-норке» («made of sausage embedded in a batter of milk, flour and eggs basked in the oven»), а также картофельную запеканку с мясом (cottage pie) и шотландское блюдо «хаггис» [Orwell 1946].

Писатель не относит британцев к любителям мяса птицы, но указывает, что в мае популярны пироги с мясом молодых грачей; гусей предпочитают уткам, а на Рождество обязательно готовят индейку. Куриное мясо, столь любимое англичанами сегодня с соусом така-массала, даже не упоминается. Критически Дж. Оруэлл относится к умению британцев готовить рыбу, несмотря на то, что она в изобилии находится в окружающих Британские острова морях. Крайне негативно писатель оценивает рыбу, жаренную в масле и продаваемую на улицах. И еще одно изменение наших дней: на острове научились готовить рыбу. Как пишет А.В. Павловская,

основываясь на личных впечатлениях, «умеют на острове приготовить рыбу»: «хорош здесь лосось. Сваренный на пару, совершенно натуральный, к которому подают кусок лимона, сок которого и является естественным соусом к рыбе. Очень популярна жареная камбала, а также всевозможные виды тресковых рыб, которых здесь знают больше, чем мы» [Павловская 2004: 151].

Как всякий настоящий англичанин, Дж.Оруэлл с восторгом описывает одно из самых прославленных блюд британской кухни – пудинги («one of the greatest glories of British cookery»), классифицируя их на жирные и несладкие, молочные и выпечку.

Завершается анализ меню дневной трапезы кратким описанием сыра, но оно представляет большой интерес для современного читателя. Последний может узнать от Дж.Оруэлла, что до Второй мировой войны в Британии не было налажено промышленное производство отечественных сыров: ели в основном импортные («Roquefort or Gorgonzola»), а хорошие местные сыры (Stilton, Wensleydale) производились в небольших количествах.

Сам текст эссе написан очень просто, что отличает все произведения Оруэлла. После небольшого введения, в котором автор излагает цель этого эссе, идет линейное развертывание информации, а логическим стержнем является последовательность приема пищи в течение дня, с фокусированием внимания на традиционных британских блюдах. Информирова читателя об особенностях британской кухни, Дж.Оруэлл объясняет им некоторые названия, семантика которых может быть непонятна для представителей других языков и культур.

Вечерний приём пищи, как показывает Дж.Оруэлл, только незначительная часть британцев называет **dinner**. Сам Дж. Оруэлл не делает замечания о классовых предпочтениях употребления этого слова, но К. Фокс относит его к языковой практике низов или среднего слоя среднего класса [Фокс 2017: 493]. Это трапеза более обильная, чем днем, состоящая обычно из трёх-четырёх блюд: к основному (мясу или рыбе) добавляется суп или закусочное блюдо (*hors d'oeuvre*). По сравнению с XIX веком, как пишет Оруэлл, обеденное меню сократилось, но таким же значительным осталось количество выпиваемого алкоголя: «Gin is drunk before meals, whisky afterwards. After dinner it is usual to drink one or two small cups of coffee: coffee is drunk after lunch as well, but probably a great majority of British people prefer to end that meal with a cup of tea» [Orwell 1946].

Большая часть населения современной ему страны, как отмечает Дж.Оруэлл, называет вечернюю трапезу (около половины седьмого) просто tea или high tea. (К.Фокс соотносит употребление этого названия с представителями рабочего класса). Это плотная вечерняя еда тех, кто вернулся домой после долгого рабочего дня. Как видно из приведенной ниже цитаты, нет отличия по набору блюд от dinner, и вечерний приём пищи может включать закуски (например, салаты), холодную ветчину, рыбные консервы, а из горячего, например, жареный бекон, сосиски, тушеную говядину или запеканку с мясом, а также такое необычное по названию и составу блюдо, как Welsh rarebit – острый тост с сыром и луком, горчицей, перцем. Его точный рецепт Дж.Оруэлл приводит в конце эссе. Вечернее домашнее меню Дж.Оруэлл описывает следующим образом:

«High tea, if it is a good specimen of its kinds, consists of one hot dish, bread and butter and jam, cakes, salad or water-cress if they are in season, and – at normal times when such things are easily procurable – tinned fruit. Sometimes the main dish is cold ham, tinned salmon or shellfish, but usually it is something hot: it may be some kind of toasted cheese, such as the delicious Welsh rarebit <...>, or fried bacon, or sausages, or kippers, or perhaps stewed beef or cottage pie» [Orwell 1946].

Для потенциальных читателей своего эссе Дж. Оруэлл подробно и с любовью пишет о разнообразной британской выпечке к чаю, выделяя среди её лучших образцов **plum cake** (на самом деле – со смородиной, кишмишем) из теста, пропитанного ромом или бренди, а также темные имбирные пряники с патокой, булочки-сконы и т. д. В одном абзаце приводится более десяти названий выпечных (сладких и несладких) изделий: булочек, кексов, пирожных, бисквитов, пончиков, пряников, песочного печенья, тортов и пр.: *There are countless varieties of small cake: sponge cake, macaroons, doughnuts – different from the better-known American variety in that they have a dab of jam in the middle, – jam tarts, which are commonly eaten hot, and buns of various kinds of which are only slightly sweetened and are intended to be split open, toasted and eaten with butter. Scones, which are tiny round cakes made of flour, milk and cooking fat, are commonly baked just before teatime and eaten so hot that the butter melts when it is spread on them. A particularly delicious kind of tea cake, also made to be toasted and buttered, is the crumpet, which is unsweetened and is eaten with salt» [Orwell 1946].*

Обращает на себя внимание способ подачи информации об английском чаепитии с разнообразной выпечкой: автор эссе приводит англоязычное название, а затем поясняет традиционный способ употребления – в горячем или холодном виде, с маслом, джемом и т. д., иногда указывает на цвет и форму изделия. Все это позволяет сделать вывод об адресате текста эссе – представителях другой (не британской) культуры питания. Именно им предназначены приведенные в конце эссе рецепты: тостов, Йоркширского пудинга, пирога с патокой, мармелада из апельсинов, пудингов и пр.

Отметим, что в системе приёмов пищи, описанных Дж. Оруэллом, нет слова *supper*. Очевидно, в довоенное время оно редко встречалось в лексиконе основной части британцев. К. Фокс указывает, что слово *supper* («произносится *suprah*») для обозначения последнего приема пищи в течение дня характерно для верхушки среднего класса и представителей высшего общества [Фокс 2017: 493].

Автор проанализированного неопубликованного эссе (некоторые его части, однако, публиковались в британских газетах) считает, что он выполнил поставленную перед собой задачу и доказал иностранцам, что британская кухня более разнообразная и оригинальная, чем они представляют по кухне ресторанов и отелей («*British cookery displays more variety and more originality than foreign visitors are usually ready to allow, and that the average restaurant or hotel, whether cheap or expensive is not a trustworthy guide to the diet of the great mass of the people»*) [Фокс 2017].

К недостаткам британской кухни Дж. Оруэлл относит неразнообразное и редкое употребление в рационе питания овощей и чрезмерное увлечение сладким, что не приносит пользы здоровью нации, как и чрезмерное увлечение соусами и маринадами.

Нельзя не заметить, что эссе, написанное в послевоенном 1946 году, пронизано ностальгическими нотками о сытной домашней еде, которая в сознании автора прочно ассоциируется с Родиной, её самобытной культурой. Важной частью последней, для автора, хорошо знавшего другие культуры питания, является британская кухня, противопоставляемая «псевдофранцузской», обезличенной европеизированной.

Устарели ли рассуждения Дж. Оруэлла к настоящему времени? На наш взгляд, представленная в эссе информация является ценной для диахронических исследований в области межкультурной коммуникации, для анализа современного социокультурного и социолингвистического портрета британцев.

Источники и литература:

1. Красавченко Т.Н. Путь в историю: как Джордж Оруэлл вошел в канон мировой литературы (30-47) // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. №3 (47). 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/put-v-istoriyu-kak-dzhordzh-oruell-voshel-v-kanon-mirovoy-literatury/viewer> (дата обращения 20.08.2022).
2. Кустарев А.С. Джордж Оруэлл. Ремесленник-виртуоз и вольный самурай // Новое время. 2002. 6 января (№ 1–2). URL: https://www.orwell.ru/a_life/kustarev/russian/donde_01 (дата обращения 20.08.2022).
3. Мосина В.Г. Проза Джорджа Оруэлла: Творческая эволюция. Дисс.... доктора филологических наук. М. 2000. 619 с.
4. Недошивин В. Оруэлл. Непрístupная душа /ред. Е. Шубиной. М.: АСТ, 2019. 795 с.
5. Павловская А.В. Англия и англичане. М.: Изд-во МГУ. 2004. 264 с.
6. Фельштинский Ю.Г., Чернявский Г.И. Джордж Оруэлл (Эрик Блэр). Жизнь, труд, время. М.: Книжный клуб Книгобек, 2014. 592 с.
7. Фокс К. Парадоксальные англичане. 2460 фактов. М.: РИПОЛ классик, 2017. 672 с.
8. Чаликова В.А. Утопия рождается из утопии. Эссе разных лет. L.: Overseas Publications Interchange Ltd., 1992.
9. Orwell G. British Cookery. URL <https://www.orwellfoundation.com/the-orwell-foundation/orwell/essays-and-other-works/british-cookery> (дата обращения 16.4.2022).
10. Orwell G. Imaginary interview : G. Orwell and J. Swift (1942). URL: <https://www.orwelltoday.com/readergulliver.shtml> (дата обращения 09.04.2022).
11. The Random House College Dictionary. New York, 2000. 1572 p.

Статья поступила в редакцию 26.06.2022

УДК 808'51
ББК 80.7

Прагматические стратегии в речи студентов-лингвистов: концептуализация мира и дискурсивные риторические связи

Сухова Наталья Витальевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», г. Москва, Россия, orcid.org/0000-0003-4746-231X

Порчелли Майя Михайловна,

студент института базового образования, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена описанию прагматических стратегий, которые проявляются в ответе студентов-лингвистов младших курсов на экзаменах по английскому языку. Изучение прагматических стратегий проводилось в три этапа от создания транскриптов аудиозаписей ответов студентов и лексической оценки их речи через дискурсивный анализ риторических связей внутри высказываний студентов и анализа определенных прагматических стратегий по категориям до концептуального анализа студенческих дискурсов и их языкового оформления. В результате анализ данных показал, что студенты в основном прибегают к «предупреждающим», «поддерживающим» прагматическим стратегиям; риторические связи внутри высказываний часто относятся к сателлитам, а не ядрам; концептосфера студенческих ответов отличается клишированностью фреймов и лексической простотой.

Ключевые слова: теория риторической структуры, риторические связи, прагматические стратегии, фрейм, концепт.

Pragmatic Strategies in the Students' Speech: World Conceptualisation and Discourse Rhetorical Relations

Sukhova Natalya V.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Modern Languages and Communication, National University of Science and Technology 'MISIS', Moscow, Russia, orcid.org/0000-0003-4746-231X

Porchelli Maya M.,

Student, College of Basic Studies, National University of Science and Technology 'MISIS', Moscow, Russia

Abstract. The article addresses the pragmatic strategies which can be traced in the speech of bachelor students majoring in Linguistics. The participants are first- and second-year students taking the exam in English. The research has three stages. The first stage is devoted to making transcripts of audio recordings and lexical unit evaluation. The second stage encompasses discourse analysis of the rhetorical relations and the pragmatic strategies analysis. The third stage aims to look at the concepts and their frames and how they are formed lexically. The data analysis shows that the students are apt to use mostly “preemptive” and “remedial” pragmatic strategies. The rhetorical relations are often satellites, rather than nuclei. The frames to build up the concepts are frequently clichéd and lexically simple.

Keywords: Rhetorical Structure Theory, rhetorical relations, pragmatic strategies, frame, concept.

Введение. В современной междисциплинарной парадигме научных изысканий нередко можно встретить работы на стыке самых разных областей с преобладающей педагогической направленностью. Так, изучение коммуникативного эффекта (прагматики общения) в педагогике представляется значимым, поскольку существует разрыв между методическими основами обучения иностранному языку и педагогическим результатом.

Данное исследование посвящено описанию и анализу характерных прагматических стратегий в академическом диалоге студентов-билингвов, реализуемых на материале когнитивных концептов. Прагматические стратегии проявляются в коммуникативном поведенческом акте в целом, а когнитивные концепты раскрываются в его вербальной части на локальном уровне дискурса, в том числе и с помощью риторических связей внутри текста.

В качестве гипотезы выдвигается положение о том, что за четыре семестра обучения в бакалавриате произошли значительные изменения в прагматике дискурса студентов на концептуальном и структурном уровнях. Другими словами, наблюдается положительная динамика в реализации коммуникативного речевого поведения студентов.

Постановка проблемы. Прагматические стратегии часто называют коммуникативными в работах по английскому языку как иностранному [Mauranen 2006; Sato et al. 2019]. В данной работе принят термин «прагматические стратегии» – это речевые стратегии говорящего для достижения его личных коммуникативных целей и успешной коммуникации в целом. Прагматические стратегии входят в более широкое поле коммуникативных стратегий, которые охватывают весь коммуникативный акт – его вербальный и невербальный компоненты.

Прагматические стратегии изучающих английский язык проявляются гибко, и их основная цель – успешная коммуникация [Liu, Kinginger 2021]. При этом говорящие действуют очень индивидуально, несмотря на то, что: 1) существуют универсальные коммуникативные стратегии [Grice 1975]; и 2) существует значительный список определенных прагматических стратегий, которые используются изучающими английский язык [Liu, Kinginger 2021: 366]. Различия проявляются в силу значительно широкого коммуникативного контекста, где действуют физиологические, психологические, культурные и ситуативные особенности говорящих.

Материал исследования. Материалом исследования послужили 26 аудиозаписей студентов Национального исследовательского технологического университета «МИСиС»

(НИТУ «МИСиС»), обучающихся на 1-м и 2-м курсах направления «Лингвистика». Записи являются устной частью экзамена по английскому языку в формате *First Certificate in English* (FCE), *Certificate in Advanced English* (CAE) для 1-го, 2-го курсов соответственно. Узкий корпус данных составили 15 аудиозаписей общим звучанием 210 минут.

Данный формат Кембриджских экзаменов в разделе «Говорение» (Speaking) предполагает участие двух преподавателей, двух (FCE) или трёх (CAE) студентов и состоит из следующих частей:

- беседа между преподавателем-ведущим и каждым из студентов;
- монолог-описание картинки каждого из студентов по отдельности с кратким ответом на вопрос о монологе другого;
- совместное обсуждение студентами картинки с последующей договорённостью о каком-либо из аспектов изображённой ситуации;
- дискуссия по теме третьей части [Cambridge English First 2021: 52].

Материалом послужили записи экзамена неслучайно. Такой контекст исследования имеет свои особенности, влияющие на его результат. Во-первых, условия экзамена можно считать психологически стрессовыми, поэтому речепорождение будет немного модифицировано. Модификация проявляется, как в упрощении речи, когда студент оказывается в растерянности, так и наоборот в ее усложнении, когда человек максимально мобилизуется. Так, материал должен был показать экстремумы речевого поведения. Во-вторых, экзамен имеет четкую структуру, что привносит элемент заданности речевого поведения, неспонтанности. Однако, можно предположить, что студенты вуза часто сталкивались до этого с ситуацией экзамена и могут чувствовать себя в ней вполне уверенно. Понятный и знакомый формат экзамена должен способствовать тому, что студенты переключают свое внимание на языковое поведение, а не на форму проверки знаний. В-третьих, по формату экзамена дискурс часто инициируют экзаменаторы, а не студенты. Это снижает степень автономности речепорождения студентов и смены их коммуникативных ролей, однако максимально приближает к естественной коммуникации с другими собеседниками. При этом роль экзаменатора оказывается очень важной в ведении диалога.

Методология исследования. Исследование проводилось в несколько этапов.

Первым этапом было аннотирование аудиозаписей и создание транскриптов. В результате аудиторского анализа вручную были созданы транскрипты всех аудиозаписей. Каждый транскрипт в среднем составляет 12 000 знаков без пробелов.

Вторым этапом был многоуровневый дискурсивный анализ прагматических стратегий. Для анализа использовалась компьютерная программа *UAM CorpusTool*, разработанная М. О'Доннеллом [O'Donnell, 2008]. Программа упрощает процесс лингвистической аннотации текстов с помощью набора инструментов для идентификации и кодирования различных лингвистических единиц, например, семантических и прагматических.

Параллельно анализ проводился согласно теории риторических структур (Rhetorical Structure Theory, RST) [Mann and Thompson 1988; Jurafsky and Martin 2022].

Третьим этапом был концептуальный анализ. Концептуальный анализ проводился на отрезках текста, сгруппированных по общим темам с дальнейшим определением их принадлежности к тому или иному концепту.

Результаты и выводы. Лексический анализ транскриптов на *первом и втором этапах* показал абсолютное преобладание лексических единиц уровня B1, а не B2

или C1 по общеевропейской системе *Common European Framework of Reference (CEFR)* [Common European Framework of Reference 2018: 115; Vocabulary List 2021], предполагаемых к свободному использованию студентами-лингвистами по окончании 2-го курса.

На *втором этапе* исследование проводилось следующим образом. Например, рассмотрим отрывок диалога студента.

*Пример 1*¹ (конец 1-го семестра).

T² (00.36-00.50³): (1) Okay. (2) Well, in the first part I'm going to ask you some questions about yourself. (3) Let's talk about...free time. (4) Hmm...(5) Sofia, who do you spend your free time with?

KS⁴ (00.51-1.22): (6) Well, it's depends on my moods hm...(7) but usually I go with my friends to the different concerts which playing different styles. (8) We...(9) Our favourite place in Moscow (10) it's district Yakimanka nearby the station Kitai-Gorod and (11) we spend a lot of time there. (12) So...(13) On Sundays I with my parents go to the theatre or different exhibitions. (14) Yes⁵.

Согласно RST⁶, видим, что ядро высказывания **T** – это фраза⁷ (2) – вопросы будут о студенте, личного характера. Фраза (2) вступает в отношение *Elaboration* (*Развитие или детализация*; подробнее о риторических связях в RST см. [Mann and Thompson 1988; Rhetorical Structure Theory web site (Relation Definitions)⁸] к фразам (3-5), которые являются фразами-сателлитами. Отношение *Elaboration* подразумевает, что сателлит дает дополнительную информацию о ядерном высказывании, раскрывает его суть. **KS** дает ответ: фразы (7, 13) являются сателлитами с отношением *Elaboration* к фразе (2) экзаменатора. Фраза (6) – сателлит к (5) с отношением *Concession* (*Уступка*), и сателлит к (7, 13) в отношении *Circumstances* (*Обстоятельства*). Фразы (8-11) – сателлиты к фразе (5) в отношении *Enablement* (*Обеспечение возможности*). Внутри этой синтаксической конструкции фраза (10) – ядро, а фразы (9, 11) ее сателлиты с отношением *Elaboration*. Фраза (12) – сателлит к фразе (5) с отношением *Conclusion* (*Вывод*).

Качественный анализ наших данных показал, что в речи студентов обнаруживается незначительное количество фраз-ядер. Преобладание сателлитов указывает на то, что студенты прямолинейно отвечают на вопрос экзаменатора, не пытаясь выстроить свой монолог более автономно, а лишь отталкиваясь от заданной темы и потом все время возвращаясь к ней. Подобное построение монолога студента, как находим в *Примере 1*, очень характерно для большинства студенческих ответов: задан вопрос (риторическое ядро), и студент дает ответы на него, как бы в манере перечисления, не пытаясь выстроить внутри своего ответа ядерно-сателлитные риторические связи.

Теперь рассмотрим на этом же *Примере 1* использование прагматических стратегий. По обобщенным данным, которые приводят Ш. Лиу и С. Киндженджер [Liu, Kinginger 2021: 366], можно выделить три большие функциональные категории прагматических стратегий:

1. 2_БЛГ17_2018-06_19_9_1025_20. Здесь дается шифр записи и коды участников.

2. Экзаменатор.

3. Время на записи.

4. Студент.

5. Здесь и далее сохранена авторская грамматика.

6. Обычно приводится графическая схема анализа в русле RST, однако в данной работе мы предлагаем его описательно с целью более лаконичного представления результатов исследования.

7. В работе над транскриптами мы выделяли канонические элементарные дискурсивные единицы. В этом речевом отрывке для демонстрации идеи мы используем более крупные единицы, называя их фразами.

8. <https://www.sfu.ca/rst/01intro/definitions.html>

1. «предупреждающая», «исправляющая» стратегия («preemptive», «remedial») для успешной коммуникации и предупреждения непонимания;
2. «дискурсивно-референциальная» стратегия («discourse-referential») для повышения коммуникативной эффективности;
3. «аккомодационная» стратегия («accommodative») для создания взаимоотношений с собеседником, для поддержания толерантного отношения друг к другу и т.п.

Каждая категория представлена конкретным набором прагматических стратегий, которые достигаются, в том числе и определенными лингвистическими средствами.

Итак, *Пример 1* показывает, что **KS** прибегает к первой категории прагматических стратегий – «предупреждающей». Студент не определяет сам для себя и для экзаменатора, что имеется в виду под свободным временем («free time»). Здесь нет «референциальной» стратегии, которая помогла бы **KS** более точно и развернуто ответить на вопрос. Ответ оказывается поверхностным: с кем проводит время – с друзьями или родителями, когда проводит – в общем или по воскресеньям, что делает – концерты и прогулки, выставки и театры. Отсюда и языковые особенности: повторы во фразе (8), самоисправления – фразы (9-10), грамматические ошибки.

Материал записей демонстрирует, что студенты в условиях экзамена используют в основном первую категорию прагматических стратегий, т.е. «предупреждающую», «поддерживающую». К сожалению, необходимо констатировать, что это происходит еще и потому, что экзаменаторы не разворачивают диалог в естественное русло. Так, в *Примере 1* следующая после приведенной реплики **KS** реплика экзаменатора такая:

T (1.23-1.26): Ok, ok. And how much time do you spend in home?

В естественной коммуникации мы бы ожидали «референциальную» стратегию собеседника для уточнения полученной информации, для более детального описания ситуаций, для более личной беседы, которая бы выходила за рамки данного ответа. Все это способствовало бы и установлению контакта («аккомодационная» стратегия), что привело бы к тому, что студент увереннее и главное, более естественно, проявлял себя на экзамене, в том числе и в языковом плане. Представляется, что формат экзамена предполагает такие диалоги.

Третий этап нашего исследования был направлен на концептуальный анализ. Основная идея заключалась в том, что с течением времени студенты концептуализируют мир, используя все усложняющиеся языковые средства, вписывая их в другие, не совсем конвенциональные фреймы и модели. Транскрипты записей свидетельствуют о том, что экзаменационные вопросы стандартно затрагивают определённые фреймы, предполагающие наличие у говорящего базовых представлений о них. Среди этих фреймов можно выделить: ДОМ, СПОРТ, СЕМЬЯ, БУДУЩЕЕ, ОТДЫХ, АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, ЕДА, ВРЕМЯ, ВОЗМОЖНОСТЬ. Например, в ответе на вопрос: «What do you enjoy most about learning English?» 65 % студентов 2-го курса упомянули плюсы изучения иностранного языка в целом, открывающиеся перспективы для будущего, так как фрейм АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК традиционно содержит понятия «глобальный», «заграница», «путешествие», «успех» [ван Дейк 1989: 15].

Так, было обнаружено, что подавляющее большинство студентов для описания одних и тех же жизненных ситуаций, аргументации мнения по определённой теме используют одинаковые дискурсивные единицы (см. табл. 1), при этом со временем

они не меняются, несмотря на педагогические усилия по расширению лексического запаса на младших курсах.

Таблица 1 – Соответствия фреймов и их языкового представления

Концепты	Вопрос	Пример ответа
ДОМ, БУДУЩЕЕ	Where are you from?	I'm from Moscow, this is the capital of Russian Federation, and it is the big city with a lot of opportunities.
СПОРТ	Do you prefer playing or watching sports?	Mm... Well, as for me, it's nice to play sports, because it improves my health, but I can be lazy sometimes. So, it's much more easier to watch.
ВРЕМЯ, СЕМЬЯ	Where would you really like to go on holiday in the future?	In the future, I would really... I would like to go to my countryside with my family because now I cannot spend enough time with them, and I really miss it and miss them. So, I would love to have a rest with them.
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	What do you enjoy most about learning English?	I love learning English because this skill can give me lots of life prospects like in the future work or even in the future husband maybe from another country, so I think that is great skill to know.

Заключение. В данной работе была сделана попытка описать прагматические стратегии, которые реализуются в речи студентов-лингвистов во время экзамена. Анализ показал, во-первых, что основной категорией прагматических стратегий являются «предупреждающие», «поддерживающие» стратегии, главная цель которых «спасти» коммуникацию. Студенты используют эти стратегии на очень простом лексическом материале (уровня B1). Во-вторых, риторические связи внутри их дискурса носят в основном сателлитный характер, что говорит о том, что студенты соотносят свои высказывания с вопросом экзаменатора, боясь выйти за рамки вопросно-ответного контекста, что делает их речь искусственной. В-третьих, дискурс студентов не раскрывает привычные концепты с новых точек зрения, что ожидалось бы, т.к. весь курс обучения на младших курсах построен так, чтобы: 1) расширить их общий кругозор (студенты слушают много теоретических курсов); 2) пополнить их лексический запас на занятиях по практике английского языка. В результате анализ материала показывает, что студенты пользуются привычными концептами в привычных очень жестких когнитивных фреймах, где нет места ни лексике продвинутого уровня, ни новым знаниям.

Таким образом, исследование прагматических стратегий студентов на экзамене обнаружило острую необходимость дальнейшей разработки и усовершенствования методических и учебных материалов по преподаванию иностранного языка, с акцентом на локальную структуру дискурса, более конкретно, на его внутренние риторические связи и новые возможности концептуализации уже известных понятий. Кроме того, требуется актуализация роли экзаменатора (преподавателя), его собственного коммуникативного поведения в целом.

Источники и литература:

1. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
2. Common European Framework of Reference in English: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Modern Language Division. 2018. 265 p.
3. Cambridge English First: Handbook for Teachers. Cambridge: University of Cambridge, ESOL Examination. 2012. Pp. 51-63.
4. Grice H.P. Logic and conversation // Syntax and Semantics. P. Cole & J. Morgan (eds). 1975. Volume 3: Speech acts. New York: Academic Press.
5. Jurafsky D., Martin J.H. Discourse coherence // Speech and Language Processing. 3rd edition. Chapter 22. 2022. [Электронный ресурс]. URL: https://web.stanford.edu/~jurafsky/slp3/ed3book_jan122022.pdf (дата обращения 07.08.2022).
6. Mann W.C., Thompson S.A. Rhetorical Structure Theory: Towards a functional theory of text organization // Text. Issue 8(3). Pp. 243-281.
7. Mauranen A. Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication // International Journal of the Sociology of Language. 2006. Issue 177. Pp. 123-150.
8. O'Donnell M.J. The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. Universidad Autónoma de Madrid. 2008. Pp. 1433-1447.
9. Rhetorical Structure Theory: Relation Definitions. URL: <https://www.sfu.ca/rst/01intro/definitions.html> (дата обращения 07.08.2022).
10. Sato T., Yujobo Y.J., Okada T., Ogane E. Communication strategies employed by low-proficiency users: possibilities for ELF-informed pedagogy // Journal of English as a Lingua Franca. 2019. Issue 8(1). Pp. 9-35.
11. Vocabulary List: B1 Preliminary and B1 Preliminary for Schools. Cambridge Assessment English. University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2021.

Статья поступила в редакцию 7.08.2022

УДК 81'27; 81'37
ББК 81.003

Коллективное в электронной коммуникации: прагмалингвистические средства актуализации¹

Юськаева Эльмира Ильясовна,

лаборант-исследователь кафедры языков массовых коммуникаций, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия, orcid.org/0000-0002-7314-6137

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты проекта, направленного на изучение семантики единения и вражды в русской лексике и фразеологии. Автор ставит задачу выявить семиотические ресурсы актуализации коллективного в сетевых сообществах памяти. Материалом исследования стали посты, опубликованные в четырех сообществах памяти социальной сети ВКонтакте. Методологически автор опирается на теорию культурных измерений Г. Хофстеде и критический дискурс-анализ. В результате анализа речевого материала в контексте социального, пространственного, темпорального и эмоционального измерений единения выявлены основные прагмалингвистические средства актуализации коллективного.

Ключевые слова: коллективное; электронная коммуникация; сетевые сообщества; семантика единения; прагмалингвистические средства

The Collective in Computer-Mediated Communication: Pragmalinguistic Tools of Actualisation

Yuskaeva Elmira I.,

Research Laboratory Assistant, Department of Mass Communication Languages, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia, orcid.org/0000-0002-7314-6137

Abstract. The article presents some results of the scientific project devoted to studying semantics of unity and animosity in Russian lexis and phraseology. The author aims at revealing the key semiotic resources actualising the collective in online communities of memory. The data include posts published in four online communities of memory in the social network VKontakte. In terms of methodology the author draws on G. Hofstede's cultural dimensions theory and critical discourse analysis. Data analysis in the context of social, spatial, temporal, and emotional dimensions has revealed the main pragmalinguistic tools actualising the collective.

1. Исследование выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда (проект № 20-68-46003 Семантика единения и вражды в русской лексике и фразеологии: системно-языковые данные и дискурс / The study is supported by Russian Science Foundation (project No. 20-68-46003 "The Semantics of Unity and Animosity in Russian Lexis and Phraseology: Language System and Discourse").

Keywords: collective, computer-mediated communication, virtual communities, semantics of unity, pragmalinguistic tools

Введение. Данная статья является частью научного проекта, посвященного исследованию семантики единения и вражды в русской лексике и фразеологии (проект № 20-68-46003 Семантика единения и вражды в русской лексике и фразеологии: системно-языковые данные и дискурс). В данном фрагменте мы исследуем, каким образом смыслы единения актуализируются в процессе электронной коммуникации в сетевых сообществах.

Мы рассматриваем коллективное в контексте бинарной оппозиции индивидуализм vs. коллективизм. В теории Г. Хофстеде индивидуализм и коллективизм являются полюсами одного из культурных измерений [Hofstede 2010]. Несмотря на то, что в различных сферах жизнедеятельности человек сталкивается как с коллективными, так и индивидуальными проявлениями, коллективное доминирует в современном мире [Hofstede 2010]. Люди как социальные существа предрасположены к объединению в группы [Yuki, Brewer 2013]. Сетевые сообщества являются платформами для конструирования социальных идентичностей в виртуальной среде. В работах отечественных и зарубежных лингвистов представлены результаты исследований виртуальных коллективных идентичностей [Дубровская 2019; Dubrovskaya, Yuskaeva 2021], аксиологических установок различных социальных групп и средств их актуализации в жанрах сетевых сообществ [Данкова, Дубровская 2018], языковых средств выражения социальной поддержки в сетевых сообществах [Maestre et. al. 2018].

Задача исследования состоит в том, чтобы выявить семиотические ресурсы актуализации коллективного в сетевых сообществах памяти. Люди объединяются в сообщества данного типа с целью совместного переживания общей травмы. С.А. Ушакин отмечает, что посттравматическое состояние является механизмом консолидации и дифференциации: «Способность признать «общность боли» служит основой солидарности пострадавших; одновременно «опыт боли» выступает социальным водоразделом, символически изолирующим «переживших» от всех остальных» [Ушакин, Трубина 2009: 10].

Материал исследования включает 1700 постов и комментариев к ним, опубликованных в сообществах памяти («131-я омсбр (Майкопская бригада)»: <https://vk.com/maikopbrigade131>; «Памяти Русских солдат, павших в Афгане и в Чечне.»: <https://vk.com/public48469465voenniy>; «★Мы Помним Афган★»: <https://vk.com/79afghanistan89> и «Афган. Память.»: <https://vk.com/club18487074>) в социальной сети ВКонтакте в период с декабря 2021 по май 2022 года. Весь иллюстративный материал далее приводится с оригинальной орфографией и пунктуацией.

В основе методологии анализа лежат три измерения единения, выделенные Т. В. Дубровской: «В целом единение конструируется как свойство всех сфер общества, территории, а также как межпоколенческая преемственность. В связи с этим можно говорить о трех измерениях единения – социальном, пространственном (территориальном) и темпоральном» [Дубровская 2020: 80]. На первом этапе нашего исследования происходит выборка контекстов, в которых актуализируется коллективное. Затем осуществляется анализ материала на уровнях социального, пространственного, темпорального и эмоционального измерений. Посредством методик критического дискурс-анализа и мультимодального анализа мы выявляем средства актуализации коллективного. На заключительном этапе происходит фиксация результатов исследования, их обобщение и структурирование.

Анализ.

1. Социальное измерение. В описании сообщества памяти содержится информация о его направленности и обозначается круг потенциальных участников (2):

(1) *Афганистан прочно вошел в нашу жизнь и историю, мы еще не одно десятилетие будем вспоминать об этой войне. Мужество, героизм, самопожертвование, беззаветное служение Родине и, конечно, жестокость афганской войны, все это вспыхнет в нашей группе «★ Мы ★ Помним ★ Афган ★». (★Мы Помним Афган★)*

(2) *Для тех, кто любит Родину. И помнит Афган... (Афган. Память.)*

Основной целью создания данных сообществ является сохранение памяти о важных событиях коллективной истории. В описаниях сообществ Афганская война конструируется как совокупность событий, прочно укоренившихся в коллективной памяти. В примере (1) единство сообщества конструируется посредством коллективных «мы» (*нашу, мы, нашей*) и глагола в форме первого лица множественного числа (*будем вспоминать*). В примерах (1), (2) актуализируются аксиологические установки коллектива (*мужество, героизм, самопожертвование, беззаветное служение Родине*), общая территория (*Родине, Родину*), коллективное прошлое (*прочно вошел в нашу жизнь и историю*), коллективное настоящее (*помним, любит, помнит*) и коллективное будущее (*будем вспоминать, вспыхнет*).

Одним из признаков виртуального сообщества является наличие общих ритуалов [Herring 2004]. Публичные ритуалы поминовения в сообществах памяти порождают проявление массовой поддержки, и участники конструируют «хорошую смерть» («a good death») – «смерть в присутствии свидетелей, смерть, избежавшую забвения» [Ушакин 2009: 319]. Посты памяти содержат портрет и значимые факты из жизни солдата, а в комментариях публикуются стандартные формулы, используемые людьми для выражения соболезнований и скорби:

(3) *Сегодня Ивану Алексеевичу было бы 69 лет. Царствия Небесного и вечный покой, товарищ полковник. Мы помним. (131-я омсбр...)*

Комментарий 1: *Светлая память, "Калибр-10"*

Комментарий 2 *Вечная память, Царствие Небесное 🙏*



Рис. 1. Портрет И. А. Савина (131-я омсбр...)

В физическом пространстве скорбь не всегда выражается посредством языка. Исследователи отмечают, что «травма обнажает недостаток речи», минуты молчания являются «наиболее эффективным средством выражения памяти о невосполнимом» [Ушакин, Трубина 2009: 16]. Участники сообщества обращаются к коллективному ритуалу «символического пробела»:

(4) – *Владимир тут можно долго вести диалог, просто помянем всех павших добрым словом.*

– *Роман, Хорошо Тогда помолчим (131-я омсбр...)*

В комментариях используются мультимодальные компоненты, например, изображения свечей и цветов, символизирующих скорбь, что позволяет в определенной мере воспроизвести ритуал в виртуальном пространстве.

В комментариях к постам памяти конструируется собирательный образ русского солдата:

(5) – **Человек-легенда** 🙏 жаль что нет в живых...

– Красавчик, **настоящий волевой** мужик, **камень!!!** Вечная память.)) Действительно легенда)) Светлая память. (131-я омсбр...)

(6) Бесконечный список имён... Светлая память вам, **ребята-ангелы**. (Памяти Русских солдат, павших в Афгане и в Чечне)

(7) Я помню Вас 131 бригада! Вы **настоящие солдаты!** И память про ваш подвиг **останется в веках!!!** (131-я омсбр...)

Во-первых, посредством эпитетов (*настоящие, волевой*) и метафор (*камень*) русскому солдату приписываются значимые для коллектива качества: сила, мужество и воля. Во-вторых, конструируется бессмертие солдата, его пребывание в вечности (*человек-легенда, останется в веках*). В третьих, метафорически конструируется его божественная природа (*ребята-ангелы*).

Примеры (8), (9), (10) иллюстрируют репрезентации единения участников:

(8) – Вот что значит **единая семья! А не сброд** кого попало!!!!!!

– **ВСЕ С ОДНОГО КОТЛА, КАК ПОЛОЖЕНО, В АРМИИ, И ВОЕВАТЬ---ВМЕСТЕ !!!** (Афган. Память.)

(9) **Память в крови, помню Вас Братья** <...> (Афган.Память.)

(10) Павел, а **другие** то и не поймут ... (Афган.Память.)

В примере (8) представлены комментарии под постом-изображением солдат за трапезой. Участники актуализируют единство посредством лексики с семантикой единения (*единая, одного, вместе*) и метафоры кровного родства (*единая семья*). Сочетание с одного котла отсылает к фразеологизму общий котел (*то, что получено, добыто для всех*) [Фразеологический словарь русского языка 2008]. Данное сочетание и противопоставление (*семья – сброд*) подчеркивают святость отношений в коллективе и равенство солдат. Конструирование братства по крови происходит и посредством обращений (*Братья*). С помощью противопоставления мы vs. другие участники устанавливают границы сообщества (10).

2. Пространственное измерение. Как показывает анализ материала, участники сообществ стремятся сконструировать элементы физического мира в виртуальном пространстве. В постах публикуются снимки событий войны, военной техники и солдат:

(11) – Не знаю почему, но первое впечатление будто **Ярыш-Марды**

– Руслан, **Там** обрыв с речкой должен быть слева и горы выше. А вообще – похоже (Афган.Память.)

Топоним (*Ярыш-Марды*) и наречие места (*Там*) использованы для конструирования общего пространства участников. Одним из важных средств, актуализирующих единение, является военная лексика:

(12) **Земля пухом тем, кто остался за рекой** (Афган.Память.)

В военной лексике участников Афганской войны «за рекой» означает «на службе в Афганистане». Использование лексики, которая знакома узкому кругу лиц, позволяет обозначить границы сообщества.

3. Темпоральное измерение. Травма продолжает воздействовать на осмысление людьми своего прошлого, настоящего и будущего [Ушакин, Трубина 2009: 7].



Рис. 2. Архивное фото (Афган.Память.)

Отдельные события прошлого актуализируются в процессе коммуникации, особое внимание уделяется реконструированию важных дат. В ночь с 31 декабря на 1 января 1994 года произошла трагическая гибель 131-й бригады. Воспроизведение членами группы цитат участников ключевого для сообщества сражения происходит с целью актуализировать данное событие в коллективной памяти:

(13) – *Метеор! Метеор! Пуля 32 на связи!*

– *36-й, не стреляй! Это свои! Это «Камин»! «Камин»!.. «Зубры», «Зубры»! Не...*

– *Давай по всем частотам калибр, кто меня слышит, потеряли мы их. (131-я омсбр...)*

В совокупности с датой события (31 декабря – 1 января 1994-1995 года) и датой публикации (31 декабря 2021 года) используемые цитаты позволяют реконструировать события прошлого и «пережить» данные события снова.

Участники выражают сожаление о невозможности изменить ход трагических событий посредством междометий и условных предложений:

(14) *Максим, эх, если бы наши сразу ближайšie дома заняли (131-я омсбр...)*

В комментариях к опубликованному документальному фильму о событиях войны «Ад» актуализируется коллективная вина участников:

(15) – *Пацаны простите что не уберегли*

– *Третий стоя и молча. Пока открыты наши глаза мы не забудем вечная память братишки* 🌹🌹 (131-я омсбр...)

Особое место занимает лексика с семантикой непрерывности (*вечная память*), актуализирующая связь между прошлым, настоящим и будущим.

В комментарии (16) конструируется межпоколенческая преемственность. Условное предложение используется с целью предостережения от возможных ошибок:

(16) *Это наши деды и отцы и если вы забудете это будут ваши дети и внуки Я лично помню (131-я омсбр...)*

Важную роль в актуализации смыслов единения играют мультимодальные компоненты. Изображения (рукопожатие как символ воина-интернационалиста, официальные награды) в сочетании с текстом (*будем жить и военная лексема шурави* – название советских граждан в Афганистане) составляют комплекс, актуализирующий единство и непрерывность жизни коллектива.



Рис. 3. Рукопожатие (Афган.Память.)

4. Эмоциональное измерение. Анализ материала позволяет выделить эмоциональное измерение единения, характерное для коммуникации в сетевых сообществах.

В комментариях участников сетевых сообществ актуализируется одна из базовых эмоций человека – горе. Примеры (17) и (18) иллюстрируют, каким образом общая эмоция репрезентируется в высказываниях отдельных участников:

(17) *Смотрю на фото, а сердце слезой умывается. Я сам бывший афганец. (Афган. Память.)*

(18) *Вся страна праздновала, а там был ад. Я там не был, но душа болит, словно рана у меня. Каждый раз в новогоднюю*

ночь мысленно с ними. Царствие Небесное всем, кто там остался. (131-я омсбр...)

Лексемы *слеза*, *болит* и *рана* относятся к денотативному классу эмоций горе. Лексемы *болеть* и *рана* относятся к классу лексем, означающих «эмоциональное состояние» участника, а *слеза* – к классу «внешнее выражение эмоций» [Бабенко 2021]. В примере (17) участник подчеркивает свою причастность, делая акцент на собственной идентичности (*сам бывший афганец*). Фразеологизм «умываться слезами» (горько, безутешно плакать) [Фразеологический словарь русского языка 2008] позволяет актуализировать высокую степень проявления данной эмоции. Пример (18) подтверждает, что экспликация эмоции возможна не только участниками военных событий, но и другими членами группы. Посредством сравнения (*болит, словно рана у меня*) участник сообщества выражает чувство глубокого переживания.

Сетевые сообщества являются платформами для оказания эмоциональной поддержки [Maestre et. al. 2018]. Комментарии в примере (19) были опубликованы под архивной фотографией солдат:

(19) – *Ляля, пропал?*

– *Пропал, да. Но теперь уже известно, что он действительно погиб.*

– *Ляля, **соболезную. Очень жаль** Ляля, в каком месте служил?<...>*

– *Есть фото? Скину к нам в группу в Севастополе. Может кто вместе служил*

Эмотивные лексемы *соболезную*, *жаль* использованы в примере (19) с целью проявить неравнодушие к утрате другого участника.

Выводы. Таким образом, в сетевых сообществах памяти между участниками существуют определенные связи, которые актуализируются посредством ряда прагмалингвистических средств в контексте четырех измерений единения (см. таблицу 1). Выбор языковых средств подтверждает, что участники сообществ объединены общими аксиологическими установками, ритуалами и единым пространством, которое конструируется с детальной точностью в виртуальной среде. Темпоральная связь участников прослеживается в коллективном реконструировании событий войны, актуализации коллективной вины и межпоколенческой преемственности. Коллективное «переживание» общей травмы способствует актуализации общих эмоций участников, в частности горя как одной из базовых эмоций человека.

Таблица 1. Прагмалингвистические средства актуализации коллективного в сетевых сообществах памяти

Измерение единения	Прагмалингвистические средства
Социальное	воспроизведение ритуалов; лексические и фразеологические единицы с семантикой единения; коллективные «мы»; метафора кровного родства; оппозиция мы vs. другие
Пространственное	мультимодальные компоненты; топонимы; наречия места; военная лексика
Темпоральное	глаголы в форме прошедшего, настоящего и будущего времени; условные предложения (упущенная возможность и предостережение); лексика с семантикой непрерывности
Эмоциональное	эмотивная лексика

В перспективе мы планируем продолжить исследование коллективных и индивидуальных проявлений с целью создания многоаспектной модели коммуникации в сетевых сообществах.

Источники и литература:

1. Бабенко Л. Г. Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики. Мин-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург; М.: Кабинетный ученый, 2021. 432 с.
2. Данкова Н. С., Дубровская Т. В. Групповая идентичность байкеров в аксиологическом аспекте (на материале Интернет-коммуникации) // Научный диалог. 2018. № 7. С. 53-65.
3. Дубровская Т. В. «Любови достойна только мать и Гелендваген 5.5»: пацанская лирика как жанр молодёжного интернет-дискурса // Жанры речи. 2019. № 1 (21). С. 56-65.
4. Дубровская Т. В. Лексика с семантикой единения в тексте Конституции Российской Федерации // Язык. Культура. коммуникация: изучение и обучение: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Орёл, 13 октября 2020 года. Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2020. С. 75-80.
5. Ушакин С. А., Трубина Е. Г. Травма: Пункты. М.: НЛО, 2009. 936 с.
6. Ушакин С. А. Вместо утраты: Материализация памяти и герменевтика боли в провинциальной России // Травма: Пункты. / Под ред. С. А. Ушакина и Е. Г. Трубиной. Москва: НЛО, 2009. С. 306-345.
7. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ. 2008.
8. Dubrovskaya T., Yuskaeva E. Values as a unifying power in teachers' online communities. ICERI2021 Proceedings, 2030–2037. 2021.
9. Herring S. Computer-mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior // Designing for Virtual Communities in the Service of Learning / Eds. S. A. Barab, R. Kling, J. H. Gray. New York: Cambridge University Press, 2004. Pp. 338–376.
10. Hofstede G., Hofstede G. Jan, Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. 3rd edition. San Francisco: McGraw Hill Professional, 2010. 576 p.
11. Maestre J. F., Herring S. C., Min A., Connelly C. L. & Shih P. Where and how to look for help matters: Analysis of support exchange in online health communities for people living with HIV // Information. 9 (10). 2018, 259.
12. Yuki M., Brewer M. Culture and Group Processes (Frontiers in Culture and Psychology). New York: Oxford University Press, 2013. 288 p.

Статья поступила в редакцию 25.05.2022

Сведения об авторах:

Абдрахимов В. З.

Самарский государственный экономический университет,
443 090, Россия, г. Самара, ул. Советской Армии, 141.
E-mail: 3375892@mail.ru

Абдрахимов Д. В.

Самарский государственный экономический университет,
443 090, Россия, г. Самара, ул. Советской Армии, 141.
E-mail: dima01645@mail.ru

Аль Ших Мхд. Висам

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: wissam.alshekh.89@gmail.com

Врыганова К. А.

Ивановский государственный химико-технологический университет,
153000, г. Иваново, пр. Шереметевский, д.7.
E-mail: kvryganova@yandex.ru

Губина В. В.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: valerochka_gubina@mail.ru

Данилов С. В.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Емельянова Е. В.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: elena84stepan@mail.ru

Ефимова О. В.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: olga65-25-10@mail.ru

Зорина И. И.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: tukaevy@gmail.com

Иванова Н. К.

Ивановский государственный химико-технологический университет,
153000, г. Иваново, пр. Шереметевский, д.7.
E-mail: nkisuct@mail.ru

Касаткина Н. М.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.
E-mail: kasatnm@mail.ru

Ключникова Е. А.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lekluch@rambler.ru

Липатова А. П.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.
E-mail: antonina.antonina282@yandex.ru

Лобин А. М.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: amlobin@yandex.ru

Мукина О. Г.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: mukina_o@mail.ru

Назаренко Л. Д.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, 4/5.
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru.

Парфенова Т. А.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: blus73@mail.ru

Петрищев И. О.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: pi3@mail.ru

Порчелли М. М.

49, г. Москва. Ленинский проспект, д. 4, стр. 1.

E-mail: mayya_porchelli@mail.ru

Свидерская Д. А.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: daria_sviderskaya@mail.ru

Семикашева И. А.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: inasimagina@yandex.ru

Сухова Н. В.

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», 119049, г. Москва. Ленинский проспект, д. 4, стр. 1.

E-mail: sukhova.natalya@gmail.com

Тимошина И. Н.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: tin443051@mail.ru

Федоров А. И.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: alex3366@mail.ru

Шмакова А. П.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: anshmak@mail.ru

Шустова Л. П.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, дом 4/5.

E-mail: lp_shustova@mail.ru

Юськаева Э. И.

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 620002, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19.

E-mail: elmira.yuskaeva@yandex.ru

Our authors:

Abdrakhimov V. Z.

Samara State University of Economics,
443090, Russia, Samara, Soviet Army st., 141.
E-mail: 3375892@mail.ru

Abdrakhimov D. V.

Samara State University of Economics,
443090, Russia, Samara, Soviet Army st., 141.
E-mail: dima01645@mail.ru

Al Shih Mhd. Visam

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: wissam.alshekh.89@gmail.com

Vryganova K. A.

Ivanovo State University of Chemistry and Technology,
153000, Ivanovo, Sheremetevsky Ave., 7.
E-mail: kvryganova@yandex.ru

Gubina V. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: valerochka_gubina@mail.ru

Danilov S. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Emelyanova E. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: elena84stepan@mail.ru

Efimova O. V.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: olga65-25-10@mail.ru

Zorina I. I.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: tukaevy@gmail.com

Ivanova N. K.

Ivanovo State University of Chemical Technology,
153000, Ivanovo, Sheremetevsky Ave., 7.
E-mail: nkiisuct@mail.ru

Kasatkina N. M.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: kasatnm@mail.ru

Klyuchnikova E. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: lekluch@rambler.ru

Lipatova A.P.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: antonina.antonina282@yandex.ru

Lobin A. M.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: amlobin@yandex.ru

Mukina O. G.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: mukina_o@mail.ru

Nazarenko L. D.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru.

Parfenova T.A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: blus73@mail.ru

Petrishchev I. O.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: pi3@mail.ru

Porchelli M.M.

National Research Technological University "MISiS",
119049, Moscow, Leninsky prospect, 4, building 1.
E-mail: mayya_porchelli@mail.ru

Sviderskaya D. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: daria_sviderskaya@mail.ru

Semikasheva I. A.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: inasimagina@yandex.ru

Sukhova N. V.

National Research Technological University "MISiS",
119049, Moscow, Leninsky prospect, 4, building 1.
E-mail: sukhova.natalya@gmail.com

Timoshina I. N.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: tin443051@mail.ru

Fedorov A. I.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: alex3366@mail.ru

Shmakova A.P.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: anshmak@mail.ru

Shustova L.P.

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5.
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Yuskaeva E. I.

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
620002, Yekaterinburg, st. Mira, 19.
E-mail: elmira.yuskaeva@yandex.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика; 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации; 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5). Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различение дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различением кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общепотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс каталога Агентства «Урал-Пресс» - 70842.