



**САМАРСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

Самарский национальный  
исследовательский университет  
имени академика С.П. Королёва



ISSN 2542-0445 Print  
ISSN 2712-8946 Online

# ВЕСТНИК

САМАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**ИСТОРИЯ,  
ПЕДАГОГИКА,  
ФИЛОЛОГИЯ**

# VESTNIK

OF SAMARA UNIVERSITY

**HISTORY,  
PEDAGOGICS,  
PHILOLOGY**

**ТОМ 27 • №1 • 2021 ГОД**

ISSN 2542-0445  
Подписной индекс 78535

**ВЕСТНИК САМАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**  
**ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ**

**Том 27 № 1**

**VESTNIK OF SAMARA UNIVERSITY**  
**HISTORY, PEDAGOGICS, PHILOLOGY**

**Vol. 27 No. 1**

**2021**

ВЕСТНИК САМАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ  
VESTNIK SAMARSKOGO UNIVERSITETA. ISTORIA, PEDAGOGIKA, FILOLOGIIA  
VESTNIK OF SAMARA UNIVERSITY. HISTORY, PEDAGOGICS, PHILOLOGY

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ ЖУРНАЛА

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА» (Самарский университет)

Индексирование в базах данных: eLIBRARY.RU РИНЦ КИБЕРЛЕНИНКА ЛАНЬ CROSSREF

Журнал включен ВАК РФ в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в РФ, с 2003 г.  
С 1 декабря 2015 г. журнал включен в новый Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 23.06.2017 – с новым названием.

Тематика журнала:

- исторические науки и археология (07.00.00, специальности: 07.00.02, 07.00.03, 07.00.07, 07.00.15),
- педагогические науки (13.00.00, специальности: 13.00.01, 13.00.08),
- языкознание (10.02.00, специальности: 10.02.01, 10.02.04, 10.02.19, 10.02.20).

Журнал издается с 1995 г. Выходит 4 раза в год.

**Миссия журнала** – распространение в России и за рубежом новых научных идей и результатов оригинальных исследований в области истории, педагогики и языкознания как базовых наук гуманитарного цикла, обладающих традиционными эвристическими взаимосвязями, создающими особый синергетический исследовательский эффект как в освоении новых тенденций развития этих наук, так и в раскрытии особенностей различных языков, истории, культуры, традиций образования в России и в странах ближнего и дальнего зарубежья.

**Цели и задачи журнала:** привлечение в журнал авторитетных авторов; публикация результатов оригинальных научных исследований (статьи, обзоры, рецензии и отзывы на научную литературу) в области исторических, педагогических наук и языкознания; создание условий для развития и укрепления интеграции российских и зарубежных ученых в сфере социально-гуманитарных исследований; продвижение журнала на российском и международном рынке, в том числе путем расширения возможностей распространения и индексирования научных работ в основных базах данных в России и за рубежом.

Все статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат» и двойное слепое рецензирование ведущими учеными в соответствии с тематикой и специализацией журнала.

**Главный редактор:**

**В.А. Конев**, д-р филос. наук, проф., Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация

**Заместители главного редактора:**

**П.С. Кабытов**, д-р ист. наук, проф., Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация

**Т.И. Руднева**, д-р пед. наук, проф., Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация

**Н.А. Илюхина**, д-р филол. наук, проф., Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация

**Ответственный секретарь:**

**Э.Л. Дубман**, д-р ист. наук, проф., Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация

**Адрес редакции:**

443011, Российская Федерация, г. Самара, ул. Акад. Павлова, 1.

Тел. +7(846) 3345406

E-mail: murzinova.tatjana@yandex.ru

www: <http://journals.ssau.ru/index.php/vestnik-hpp>

**Издатель:** Самарский университет

Центр периодических изданий Самарского университета

443086, Российская Федерация, г. Самара,

Московское шоссе, 34, корп. 22 а, 312 б.

Выпускающий редактор *Т.А. Мурзинова*

Литературное редактирование, корректура

*Т.А. Мурзинова*

Компьютерная верстка, макет

*Л.Н. Законова*

Информация на английском языке

*М.С. Стрельников*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-67842 от 28.11.2016 выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Подписной индекс в каталоге АО Агентство «Роспечать» 78535 ISSN 2542-0445

**Прежнее название** – Вестник Самарского государственного университета, ISSN 1810-5378. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-12398 от 19.04.2002 выдано Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

**Бизнес-модель:** финансирование журнала осуществляется учредителем, все статьи публикуются на бесплатной основе.

0+ Цена свободная

Авторские статьи не обязательно отражают мнение издателя.

**Отпечатано в типографии Самарского университета**

443086, Российская Федерация, г. Самара,

Московское шоссе, 34.

www: <http://www.ssau.ru/info/struct/otd/common/edit>

Подписано в печать 25.03.2021. Формат 60x84/8.

Бумага офсетная. Печать оперативная. Печ. л. 22,5.

Тираж 200 экз. (первый завод – 30 экз.). Заказ №

© Самарский университет, 2021



Это контент открытого доступа, распространяемый по лицензии Creative Commons Attribution License, которая разрешает неограниченное использование, распространение и воспроизведение на любом носителе при условии правильного цитирования оригинальной работы. (CC BY 4.0)

VESTNIK OF SAMARA UNIVERSITY. HISTORY, PEDAGOGICS, PHILOLOGY  
VESTNIK SAMARSKOGO UNIVERSITETA. ISTORIJA, PEDAGOGIKA, FILOLOGIJA  
ВЕСТНИК САМАРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

JOURNAL FOUNDER AND PUBLISHER  
FEDERAL STATE AUTONOMOUS EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION  
«SAMARA NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY» (Samara University)

**Indexing in databases: eLIBRARY.RU RSCI CYBERLENINKA LAN CROSSREF**

*The Journal is included by the HAC in the list of leading scientific magazines and editions, published in the RF, since 2003. On December 1, 2015, the journal is included in the new List of peer-reviewed scientific publications, where basic scientific results of theses for the degree of Candidate of Sciences, for the degree of Doctor of Sciences should be published, from 23.06.2017 with the new title.*

**Remit of the journal:**

- **historical sciences and archaeology** (07.00.00, specialities: 07.00.02, 07.00.03, 07.00.07, 07.00.15),
- **pedagogical sciences** (13.00.00, specialities: 13.00.01, 13.00.08),
- **linguistics** (10.02.00, specialities: 10.02.01, 10.02.04, 10.02.19, 10.02.20).

**Journal is published since 1995. It is published quarterly.**

**The mission of the journal** is to disseminate in Russia and abroad new scientific ideas and the results of original research in the field of history, pedagogics and linguistics as the basic sciences of the humanitarian cycle, which have traditional heuristic relationships that create a special synergistic research effect both in mastering new trends in the development of these sciences and in revealing the features of various languages, history, culture, educational traditions in Russia and in the countries of near and far abroad.

**Aims and objectives of the journal:** attraction of authoritative authors to the journal; publication of the results of original scientific research (articles, surveys, reviews and reports on scientific literature) in the field of historical and pedagogical sciences and linguistics; creating conditions for the development and strengthening of integration of Russian and foreign scientists in the field of social and humanitarian research; promotion of the journal in the Russian and international markets, including by expanding the possibilities of disseminating and indexing scientific papers in the main databases in Russia and abroad.

**All articles are reviewed in the program «Antiplagiat» and double-blind peer-reviewed by the leading scientists in accordance with remit and specialities of the journal.**

**Chief editor:**

**V.A. Konev**, Dr. of Philosophical Sciences, professor, Samara National Research University, Samara, Russian Federation

**Deputy chief editors:**

**P.S. Kabytov**, Dr. of Historical Sciences, professor, Samara National Research University, Samara, Russian Federation

**T.I. Rudneva**, Dr. of Pedagogical Sciences, professor, Samara National Research University, Samara, Russian Federation

**N.A. Ilyukhina**, Dr. of Philological Sciences, professor, Samara National Research University, Samara, Russian Federation

**Executive editor:**

**E.L. Dubman**, Dr. of Historical Sciences, professor, Samara National Research University, Samara, Russian Federation

**Postal address of editorial office:**

1, Academician Pavlov Street, Samara, 443011, Russian Federation.  
**Tel.:** +7(846) 3345406

**E-mail:** murzinova.tatjana@yandex.ru

**www:** <http://journals.ssau.ru/index.php/vestnik-hpp>

**Publisher:** Samara University.

Center of Periodical Publications of Samara University,  
Room 312b, building 22a, 34, Moskovskoye shosse, Samara,  
443086, Russian Federation.

Commissioning editor *T.A. Murzinova*

Literatory editing, proofreading

*T.A. Murzinova*

Computer makeup, dummy

*L.N. Zakonova*

Information in English

*M.S. Strelnikov*

The Certificate on registration of means of mass-media ПИ № ФС 77-67842 as of 28.11.2016 is given by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media.

**Subscription Index in the Agency «Rospechat» Catalogue 78535**

**ISSN 2542-0445**

**The former title** – Vestnik of Samara State University, ISSN 1810-5378. The certificate on registration of mass media ПИ № 77–12398 as of April 19, 2002, was issued by the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media.

**Business model:** financing of the journal is carried out by the founder, all articles are published free of charge.

0+ Free price

Authors articles do not necessarily reflect the views of the publisher.

**Printed on the printing house of Samara University**

34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.  
**www:** <http://www.ssau.ru/info/struct/otd/common/edit>

Passed for printing 25.03.2021. Format 60x84/8.

Litho paper. Instant print. Print. sheets 22,5.

Circulation 200 copies (first printing – 30 copies). Order №

© Samara University, 2021



This is an open access content distributed under the Creative Commons Attribution License Which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0)

## Главный редактор

**В.А. Конев**, д-р филос. наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры философии (Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация)

## Редакционная коллегия

### История

**П.С. Кабытов**, д-р ист. наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, зав. кафедрой российской истории (Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация) – **заместитель главного редактора**

**Э.Л. Дубман**, д-р ист. наук, профессор, профессор кафедры российской истории (Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация) – **ответственный секретарь**

**С.И. Ковальская**, д-р ист. наук, профессор кафедры истории Казахстана (Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Алматы, Казахстан)

**В.В. Кондрашин**, д-р ист. наук, главный научный сотрудник, руководитель Центра экономической истории (Институт российской истории РАН, Москва, Российская Федерация)

**Б.У. Меннинг**, доктор истории, профессор (Университет Канзаса, Лоренс, США)

**Д.А. Редин**, д-р ист. наук, доцент, заместитель директора Института истории и археологии Уральского отделения РАН (Институт гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета; Институт истории и археологии Уральского отделения РАН, Екатеринбург, Российская Федерация)

**А. Знаменский**, д-р философии по истории, профессор, профессор исторического факультета (Университет Мемфиса, Теннесси, США)

### Педагогика

**В.П. Бездухов**, д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. Российской академии образования, кафедра педагогики (Самарский социально-гуманитарный университет, Самара, Российская Федерация)

**А. Мантарова**, д-р социол. наук (Институт изучения обществ и знания, София, Болгарская академия наук, Болгария)

**Т.И. Руднева**, д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования (Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация) – **заместитель главного редактора**

**Л.К. Раицкая**, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии (Московский государственный институт международных отношений (МГИМО), Москва, Российская Федерация)

**В.А. Капринова**, д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий (Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь)

### Филология

**С.И. Дубинин**, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой немецкой филологии (Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация)

**Н.А. Илюхина**, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и массовой коммуникации (Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация) – **заместитель главного редактора**

**И. Клюканов**, PhD, профессор коммуникации (Восточный Вашингтонский университет, Чини, США)

**Б. Питерс**, д-р филос. наук, помощник профессора по связям с общественностью (Колледж искусств и науки Генри Кенделла, Талса, США)

**А.А. Харьковская**, канд. филол. наук, профессор, профессор кафедры английской филологии (Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация)

**А. Эббингхаус**, д-р филол. наук, профессор (Баварский университет Юлиуса-Максимилиана, Вюрцбург, Германия)

**Г. Синекопова**, PhD, профессор (Восточный Вашингтонский университет, Чини, США)

**Д.С. Храмченко**, д-р филол. наук, доцент по специальности «Германские языки», профессор кафедры английского языка № 4 (Московский государственный университет международных отношений (МГИМО), Москва, Российская Федерация)

**Л.Б. Карпенко**, д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка и массовой коммуникации (Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара, Российская Федерация)

**Н.А. Туникова**, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка (Волгоградский государственный университет, Волгоград, Российская Федерация)

## Chief editor

*V.A. Konev*, PhD in Philosophy, professor, Honored worker of science of RF, professor of Department of Philosophy (Samara National Research University, Samara, Russian Federation)

## Editorial board

### History

*P.S. Kabytov*, PhD in History, professor, Honored worker of science of RF, head of the Department of Russian History (Samara National Research University, Samara, Russian Federation) – **deputy chief editor**

*E.L. Dubman*, PhD in History, professor, professor of the Department of Russian History (Samara National Research University, Samara, Russian Federation) – **executive secretary**

*S.I. Kovalskaya*, PhD in History, professor of the Department of Kazakhstan History (Eurasian National University, Almaty, Kazakhstan)

*V.V. Kondrashin*, PhD in History, chief research officer, head of the Center of Economic History (Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation)

*B.W. Menning*, PhD in History, professor (University of Kansas, Lawrence, USA)

*D.A. Redin*, PhD in History, assistant professor, deputy head (Institute of Humanities and Arts of the Ural Federal University; Institute of History and Archeology of The Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russian Federation)

*A. Znamenski*, PhD in History, full professor of the Faculty of History (University of Memphis, Tennessee, USA)

### Pedagogy

*V.P. Bezdukhov*, PhD in Pedagogics, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Department of Pedagogics (Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russian Federation)

*A. Mantarova*, Dr. of Sociological Sciences (Institute for the Study of Societies and Knowledge, Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria)

*T.I. Rudneva*, PhD in Pedagogics, professor, head of the Department of Theory and Methods of Professional Education (Samara National Research University, Samara, Russian Federation) – **deputy chief editor**

*L.K. Raitskaya*, PhD in Pedagogics, professor of the Department of Pedagogics and Psychology (MGIMO, Moscow, Russian Federation)

*V.A. Kapranova*, PhD in Pedagogics, professor, head of the Department of Pedagogy of Higher School and Modern Educational Technologies (Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus)

### Philology

*S.I. Dubinin*, PhD in Philology, professor, head of the Department of German Philology (Samara National Research University, Samara, Russian Federation)

*N.A. Ilyukhina*, PhD in Philology, professor, head of the Department of Russian Language and Mass Communication (Samara National Research University, Samara, Russian Federation) – **deputy chief editor**

*I. Klyukanov*, PhD, professor of Communication (Eastern Washington University, Cheney, USA)

*B. Pifers*, PhD in Philosophy, assistant professor of Communication (Henry Kendall College of Arts and Sciences, Tulsa, USA)

*A.A. Khar'kovskaya*, Candidate of Philological Sciences, professor, professor of the Department of English Philology (Samara National Research University, Samara, Russian Federation)

*A. Ebbinghaus*, Doctor of Philological Sciences, professor (Julius-Maximilians University of Würzburg, Würzburg, Germany)

*G. Sinekopova*, PhD, professor of Communication (Eastern Washington University, Cheney, USA)

*D.S. Hramchenko*, PhD in Philology, assistant professor on the specialty «German Languages», professor of English Language Department № 4 (MGIMO, Moscow, Russian Federation)

*L.B. Karpenko*, PhD in Philology, professor of the Department of Russian Language and Mass Communication (Samara National Research University, Samara, Russian Federation)

*N.A. Tupikova*, PhD in Philology, professor, head of the Department of Russian Language (Volgograd State University, Volgograd, Russian Federation)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ

<b>Кабытов П.С., Безгина О.А.</b> Кооперирование мелких сельских товаропроизводителей в пореформенной России: факторы и условия	8
<b>Хасянов О.Р., Мигунова Л.Р.</b> Роль «места памяти» в сохранении религиозных традиций в послевоенной колхозной деревне	15
<b>Рыженко В.Г.</b> Локальные трансформации музейных «мест памяти» в постсоветских условиях: историографические заметки и непосредственные наблюдения	23
<b>Кобозева З.М.</b> «Повседневные практики» в «истории повседневности»: как работает метод	32

### ПЕДАГОГИКА

<b>Козырева М.П.</b> Технология смешанного обучения (Blended Learning) иностранному языку студентов-филологов	39
<b>Чаусова О.В., Илюхина Н.А.</b> Формирование творческого потенциала студентов-филологов	46
<b>Бороненко Т.А., Федотова В.С.</b> Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы	51
<b>Егорова У.Г.</b> Формирование культуры здорового образа жизни у студентов в период пандемии	62
<b>Кретова И.Г., Беляева О.В.</b> Готовность обучающихся к восприятию знаний в условиях цифровизации	68
<b>Нуретдинов Р.И.</b> Качество профессиональной подготовки IT-специалистов: стратегия взаимодействия работодателей и среднего профессионального образования	74
<b>Попова В.А.</b> Экспериментальная модель профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа	79
<b>Рукавишников А.В.</b> Реализация в образовательном процессе курсантов организационно-педагогических условий развития социальной ответственности	83

### ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<b>Domysheva S.A., Kopylova N.V.</b> Overcoming non-linguistic barriers to effective speaking in Russian adult ESP classroom	87
<b>Михайловская Е.В., Сапунова О.В.</b> Современная методология преподавания английской пунктуации: проблемы и перспективы	95
<b>Дубинин С.И.</b> «Описание Вюрцбургской марки» как ранний памятник древневерхне-немецкого языка	103
<b>Алфалки С.К.</b> Ребенок как объект ласкового отношения в русской языковой картине мира	116
<b>Панина Н.В.</b> Актуализация потенциала междометий в англоязычном креолизованном тексте (на материале собрания комиксов ‘Disney Magic Kingdom Comics’)	122
<b>Pisareva A.G.</b> Realization of «Victory» and «Defeat» frames in sports Internet-discourse: problem of focusing	129
<b>Анисимова А.Г., Косарина А.А., Федотова А.Е.</b> Функционирование авторских терминов социальных наук в профессиональном дискурсе	136
<b>Репнина Т.В.</b> Цельнооформленные непрототипические условно-побудительные конструкции в каталанском языке (в сопоставлении с испанским и французским)	142
<b>Галиуллина О.Р.</b> Прагмалингвистические и стилистические особенности англоязычной сетевой кинорецензии	151
<b>Шамилов Р.М.</b> Переводоведческий взгляд на явление терминологической дублетности в контексте обучения специальным видам перевода	162
<b>Черезова М.А.</b> Стратегии объективного / субъективного информирования в электронных немецкоязычных СМИ	172
<i>Требования к оформлению статей</i>	178

## CONTENTS

### HISTORY

<b>Kabytov P.S., Bezgina O.A.</b> Cooperation of small rural commodity producers in post-reform Russia: factors and conditions	8
<b>Khasyanov O.R., Migunova L.R.</b> Role of the «place of memory» in the preservation of religious traditions in the post-war collective farm village	15
<b>Ryzhenko V.G.</b> Local transformations of museum «places of memory» in post-Soviet era: historiographical notes and direct observations	23
<b>Kobozeva Z.M.</b> «Everyday practices» in the «history of everyday life»: how the method works	32

### PEDAGOGICS

<b>Kozyreva M.P.</b> Blended Learning technology for philology students' foreign language teaching	39
<b>Chausova O.V., Ilyukhina N.A.</b> Formation of creative potential of students-philologists	46
<b>Boronenko T.A., Fedotova V.S.</b> Research of the digital competence of teachers in the conditions of digitalization of the educational environment of the school	51
<b>Egorova U.G.</b> Formation of a culture of a healthy lifestyle in students during the pandemic period	62
<b>Kretova I.G., Belyaeva O.V.</b> Readiness of students for the perception of knowledge in the condition of digitalization	68
<b>Nuretdinov R.I.</b> Quality of professional training of IT specialists: strategy for interaction between employers and secondary vocational education	74
<b>Popova V.A.</b> Experimental model of professional training of pedagogical college students	79
<b>Rukavishnikov A.V.</b> Implementation of organizational and pedagogical conditions for the development of social responsibility in the educational process of cadets	83

### LINGUISTICS

<b>Domysheva S.A., Kopylova N.V.</b> Overcoming non-linguistic barriers to effective speaking in Russian adult ESP classroom	87
<b>Mikhailovskaia E.V., Sapunova O.V.</b> Contemporary methodology of teaching English punctuation: problems and new vistas	95
<b>Dubin S.I.</b> «Würzburg mark description» as an early monument of the Old High German language	103
<b>Alfalke S.K.</b> Child as an object of affectionate attitude in the Russian linguistic view of the world	116
<b>Panina N.V.</b> Actualization of interjections' potential in the English-language multimodal text (based on 'Disney Magic Kingdom Comics')	122
<b>Pisareva A.G.</b> Realization of «Victory» and «Defeat» frames in sports Internet-discourse: problem of focusing	129
<b>Anisimova A.G., Kosarina A.A., Fedotova A.E.</b> Functioning of the author's terms of the social sciences in professional discourse	136
<b>Repnina T.V.</b> Integral nonprototypical conditional and imperative constructions in Catalan (in comparison with Spanish and French)	142
<b>Galiullina O.R.</b> Pragma-linguistic and stylistic features of the English online movie review	151
<b>Shamilov R.M.</b> Translatological perspective of the concept of terminological doublet reflection in the context of teaching specialized translation	162
<b>Cherezova M.A.</b> Objective / subjective information strategies in electronic German media	172
<i>Requirements to the design of articles</i>	178

# ИСТОРИЯ HISTORY

DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-8-14



*НАУЧНАЯ СТАТЬЯ*

УДК 94(470)

Дата поступления: 10.12.2020  
рецензирования: 14.01.2021  
принятия: 26.02.2021

## Кооперирование мелких сельских товаропроизводителей в пореформенной России: факторы и условия

**П.С. Кабытов**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,  
г. Самара, Российская Федерация

E-mail: don.kabytov2012@yandex.ru. Researcher ID (Web of Science): S-2272-2016.  
Scopus ID: 57194763364. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2359-2155>

**О.А. Безгина**

Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Российская Федерация  
E-mail: bezgina@tltu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3987-6504>

**Аннотация:** В данной статье авторы на основе принципов историзма и объективности с помощью статистического метода и системного подхода проанализировали первые шаги в развитии кооперативных обществ в сельской среде на примере губерний Поволжья. Выявили факторы и условия, совокупность которых влияла на темпы распространения и развития кооперативных форм хозяйствования в крестьянской среде в пореформенный период. Это, во-первых, насущная экономическая потребность для крестьянина в «недорогом» кредите: недостаток финансовых средств вынуждал их кредитоваться у ростовщиков под высокий процент; во-вторых, усилия представителей аристократии, интеллигенции и земства по привлечению внимания к этой проблеме, в пропаганде и демонстрации первых опытов кооперативной работы; в-третьих, действия государства по созданию и развитию кооперативного законодательства. Авторы анализируют примеры кооперативных начинаний, которые были инициированы наиболее просвещенными людьми своего времени; прослеживают деятельность земства по распространению кооперативных идей в крестьянской среде, пропаганде кооперативных знаний, помощь в открытии кооперативных товариществ и предоставление крестьянам первоначальных займов сельскими кредитными и ссудо-сберегательными товариществами; меры государства на законодательном уровне по активизации крестьянской самопомощи. Анализ всех вышеуказанных факторов в развитии кооперативных обществ в крестьянской среде позволил авторам, проследив спады и подъемы описанных процессов, сделать вывод об их взаимодействии и влиянии на развитие кооперативного движения в России. В земских и государственных кругах сформировалось понимание, что без включения крестьян в рыночную экономику невозможно развить инфраструктуру аграрного сектора. Вместе с тем авторы убеждены, что без постепенно формировавшихся объективных условий все эти усилия едва ли оправдались бы.

**Ключевые слова:** кооперация; инициаторы кооперации; земство; кооперативное законодательство; факторы и условия; кооперативное движение.

**Цитирование.** Кабытов П.С., Безгина О.А. Кооперирование мелких сельских товаропроизводителей в пореформенной России: факторы и условия // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 8–14. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-8-14>.

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Кабытов П.С., Безгина О.А., 2021

Петр Серафимович Кабытов – доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой российской истории, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

Ольга Анатольевна Безгина – доктор исторических наук, доцент, почетный работник сферы образования РФ, заведующий кафедрой истории и философии, Тольяттинский государственный университет, 445021, Российская Федерация, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

*SCIENTIFIC ARTICLE*

Submitted: 10.12.2020  
Revised: 14.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

**Cooperation of small rural commodity producers in post-reform Russia:  
factors and conditions**

**P.S. Kabytov**Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: don.kabytov2012@yandex.ru. Researcher ID (Web of Science): S-2272-2016.  
Scopus ID: 57194763364. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2359-2155>**O.A. Bezgina**Togliatti State University, Togliatti, Russian Federation  
E-mail: bezgina@ttsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3987-6504>

**Abstract:** In this article, the authors, based on the principles of historicism and objectivity, using the statistical method and a systematic approach, analyzed the first steps in the development of cooperative societies in the rural environment using the example of the Volga region provinces. The factors and conditions were identified, the totality of which influenced the rate of spread and development of cooperative forms of management in the peasant environment during the post-reform period. This is, firstly, the urgent economic need for the peasant in «inexpensive» credit: the lack of financial resources forced them to borrow from usurers at a high interest rate; secondly, the efforts of representatives of the aristocracy, intelligentsia and zemstvos to draw attention to this problem, to promote and demonstrate the first experiences of cooperative work; thirdly, the actions of the state to create and develop cooperative legislation. The authors analyze examples of cooperative endeavors that were initiated by the most enlightened people of their time; trace the activities of the zemstvo in the dissemination of cooperative ideas in the peasant environment, the promotion of cooperative knowledge, assistance in opening cooperative partnerships and the provision of initial loans to peasants by rural credit and savings and loan associations; state measures at the legislative level to activate peasant self-help. The analysis of all the above factors in the development of cooperative societies in the peasant environment allowed the authors, following the ups and downs of the processes described, to draw a conclusion about their interaction and influence on the development of the cooperative movement in Russia. In zemstvo and state circles, an understanding has been formed that without the inclusion of peasants in a market economy, it is impossible to develop the infrastructure of the agricultural sector. At the same time, the authors are convinced that without the gradually emerging objective conditions, all these efforts would hardly have been justified.

**Key words:** cooperation; cooperative movement; initiators of cooperation; Zemstvo; cooperative legislation; factors and conditions.

**Citation.** Kabytov P.S., Bezgina O.A. Cooperation of small rural commodity producers in post-reform Russia: factors and conditions. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 8–14. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-8-14>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interest.

© **Kabytov P.S., Bezgina O.A., 2021**

Petr S. Kabytov – Doctor of Historical Sciences, professor, Honored Scientist of the Russian Federation, head of the Department of Russian History, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

Olga A. Bezgina – Doctor of Historical Sciences, associate professor, honorary worker of Education of the Russian Federation, head of the Department of History and Philosophy, Togliatti State University, 1, Belorusskaya Street, Togliatti, 445021, Russian Federation.

## Введение

Изучение истории кооперативного движения не теряет своей актуальности. По данным Международного кооперативного альянса, в современном мире действует три миллиона кооперативов, в которых занято 280 миллионов человек. Кооперативы способствуют устойчивому экономическому росту и стабильной качественной занятости. Они дают возможность людям совместно реализовывать свои экономические устремления, одновременно укрепляя социально-культурный капитал. Отечественное кооперативное движение на основе сформированных в пореформенный период условий и факторов в начале XX в. демонстрировало поразительные по масштабности проявления как по количеству вовлеченных в кооперацию людей, так и по качеству и широте реализуемых проектов. Кооперирование мелких сельхозпроизводителей современной России остается важной задачей программы развития сельского хозяйства страны. Однако за весь период постсоветского развития кооперация так и не смогла превратиться в достаточно заметный хозяйственно-экономический субъект. Исходя из этого, систематизация и анализ условий и факторов, подготовив-

ших массовое кооперативное движение в дореволюционной России, важны не только для воссоздания объективной картины прошлого, но и практического использования этого опыта в условиях современной России [Кабытов 1982].

Цель данной статьи заключается в выявлении и анализе факторов и условий, благодаря которым в пореформенный период возникло, а позднее начало активно развиваться кооперативное движение в крестьянской среде. Для ее достижения было рассмотрено положение крестьян в пореформенный период, систематизированы первые опыты частных инициатив по внедрению в крестьянскую среду кооперативных форм хозяйствования, проанализирована деятельность земства в этом направлении, выявлены причины усилий государства по созданию законодательной базы кооперации.

## Теоретические подходы к изучению истории кооперативного движения

В основу статьи положены общенаучные принципы познания, такие как историзм и объективность. Указанные принципы помогли оценить суть исследуемой проблемы, учитывая различные точ-

ки зрения как ученых, так и современников изучаемых событий. Динамика процессов, характеризовавших кооперативное движение в начале XX в., изучалась с помощью статистического метода. Системный подход позволил увидеть место и роль первых сельскохозяйственных обществ в социально-экономической, политической и культурной жизни страны и региона, а также выявить факторы и условия, способствующие развитию кооперации в крестьянской среде [Мартынов 2008].

Изучение процессов развития кооперативного движения в России имеет многолетнюю историю. Создано значительное количество трудов, посвященных этой тематике. Досоветский и ранний советский периоды кооперативной историографии отмечены трудами таких авторов, как В.Ф. Тотомианц, М.Л. Хейсин, С.Н. Прокопович, М.И. Туган-Барановский, А.В. Чаянов, С.Л. Маслов, А.А. Исаев [Исаев 1918] и др. Затем на протяжении многих лет эта тема упоминалась лишь в контексте «ленинского кооперативного плана» и критики «буржуазной кооперации». Эта тенденция была сломлена в 1960–1980-е гг. благодаря трудам А.П. Корелина, Л.Е. Файна, В.В. Кабанова, В.П. Данилова и др.

Новейшая историография, пережив этап активного интереса к истории кооперации в России и завышенных ожиданий от ее возрождения в современных условиях, перешла к проблемному анализу данного вопроса. В этом смысле наибольший интерес, на наш взгляд, вызывают работы А.В. Лубкова, В.Г. Егорова, И.Н. Коновалова, Е.В. Диановой и некоторых других авторов. В данной статье впервые на примере губерний Поволжья систематизированы и проанализированы процессы, связанные с первыми опытами кооперирования мелких сельских товаропроизводителей в начале XX в.

Настоящая статья написана на основе архивных источников, научных публикаций и периодических изданий. В ней использованы статистические материалы, мемуарная и художественная литература.

#### **Анализ условий и факторов возникновения и развития кооперации**

В пореформенный период просвещение крестьянства, включение его в активную самостоятельную деятельность в условиях рыночной экономики стало насущной задачей в деле модернизации страны. Среди основных факторов, способствующих развитию кооперации в России, следует выделить такие, как: частная инициатива, общественная инициатива в лице земства, деятельность государства и, наконец, острая потребность самих крестьян в «недорогом» кредите (Кооперация 1923; ЦГАСО. Ф. Р-510. Оп. 1. Д. 5).

Важнейшим фактором, способствующим распространению в пореформенный период сельских кредитных кооперативов, стала насущная необходимость крестьян в деньгах. «Около 70 % крестьян лесостепных уездов Самарской губернии,

где с наибольшей силой проявлялись малоземелье (Бугульминском, Ставропольском, северных частях Самарского, Бузулукского и Бугурусланского), едва-едва сводили концы с концами и постоянно испытывали дефицит денежных средств, вынуждены были отрывать деньги от семьи для уплаты выкупных платежей, налогов, земских и мирских сборов» [Кабытов 2000, с. 134]. Крестьянам приходилось занимать деньги у местных ростовщиков: представителей деревенской интеллигенции и духовенства. Случалось, что ростовщический процент доходил до 140, но и даже средние 80–100 % как правило были неподъемными для подавляющего большинства крестьян. «Уже с рождества не было своего хлеба и муку покупали» (Чехов 1995, с. 566). Условия жизни крестьян заставляли их брать в долг зерно или деньги для того, чтобы его купить. Например, в 1886 г. крестьяне Николаевского уезда Самарской губернии заняли более 23 тысяч пудов ржи по цене, в два раза превышающей рыночную [Соколовский 1890, с. 210].

Историк кооперации начала XX в. М.Л. Хейсин писал: «Хлеб, превращенный в деньги, весь почти уходил на платеж податей, а иногда не хватало его. По исследованиям правительственной комиссии, в 1870 г. в 37 губерниях Европейской России бывшие государственные и удельные крестьяне тратили на платежи податей из чистого дохода, доставляемого землей, 93 %, т. е. на всякие другие нужды оставалось только 7 коп. с рубля, а платежи бывших помещичьих крестьян составляли 198 % по отношению к чистому доходу, то есть нужно было искать сторонних заработков... Нужда в деньгах создавала почву для ростовщичества» [Хейсин 1917, с. 20].

Поэтому идея кредитной кооперации в форме ссудо-сберегательных товариществ или кредитных кооперативов, проникая в крестьянскую среду, несмотря на первоначально настороженное отношение к ней крестьян, постепенно укоренялась. Доказательством тому служат примеры первых сельских кредитных учреждений. Например, Дубово-Уметский сельский банк [Кабытов 2000, с. 158] или Хрящевское Ставропольского уезда Самарской губернии кредитное товарищество.

Вплоть до начала XX в. эти и подобные им крестьянские объединения были явлением нечастым. Несмотря на авторитетное мнение выдающегося теоретика кооперации С.Л. Маслова, что «кредитная кооперация – это наиболее простой и понятный для населения вид кооперации» [Маслов 1922, с. 43], участие в кредитных объединениях требовало наличия у крестьян и определенных знаний, и некоторого количества средств. Однако тот факт, что в дореволюционной России начиная с 1890-х гг. количество кредитных товариществ неуклонно возрастало, свидетельствует и о росте информации о кооперации, и о увеличении денежной массы в деревне.

Другим фактором, способствующим постепенному развитию кооперативных начал в крестьян-

ском хозяйстве, стала частная инициатива наиболее просвещенных людей. Как правило, это были представители аристократических кругов, которые начали всячески продвигать идею кооперации, поскольку считали, что с ее помощью крестьяне смогут наиболее безболезненно включиться в рыночную экономику. Нельзя не согласиться с современным историком С.А. Козловым, утверждающим, что «провозглашение отмены крепостничества в феврале 1861 г. пробудило у многих современников... надежды на то, что крестьянам и землевладельцам удастся быстро преодолеть исторические пути отсталого и малопродуктивного хозяйствования, а главное – найти в себе силы изменить традиционный культурно-хозяйственный менталитет» [Козлов 2020, с. 212].

История знает довольно много примеров, когда помещики за собственные средства создавали, как сказали бы сегодня, инновационные сельскохозяйственные объединения. Примером могут служить общество сельского хозяйства, созданное в 1859 г. В.П. Орловым-Давыдовым в Симбирской губернии, или аналогичное общество, созданное в 1877 г. саратовским губернатором М.Н. Галкиным-Враским, инициативы самарского помещика и общественного деятеля И.А. Лишина. Эти общества пропагандировали и развивали рациональные виды сельскохозяйственного производства, «наблюдение и проведение опытов в сельском хозяйстве, содействие развитию и сближению отраслей сельского хозяйства и промышленности» (ОГУ ГАСО. Ф. 582. Оп. 1. Л. 1).

Однако подобные примеры частной инициативы не получили массового развития. «Интенсификация сельскохозяйственного производства была затруднена отсутствием у дворян и крестьян средств на его развитие и оборотных капиталов. Большинство крестьянских и помещичьих хозяйств продолжало вести традиционное земледелие» [Кабытов, Баринаева 2020, с. 79]. К 1898 г. в России зафиксировано «269 сельскохозяйственных обществ» (ГАУО. Ф. 176. Оп. 1. Д. 295. Л. 27). Большую работу по координации их деятельности, распространению агрономических знаний, «консолидации всех лиц, заинтересованных в улучшении сельского хозяйства страны, а также на поиск новых путей развития аграрной экономики» [Козлов, с. 262] проводило Московское общество сельского хозяйства. Важно отметить, что сами крестьяне в работе первых сельскохозяйственных обществ, как правило, занимали пассивную позицию наблюдателей. Необходимо было добиться заинтересованного участия крестьян в кооперации.

От единичных опытов первых энтузиастов помощь по развитию кооперации в крестьянской среде начало осуществлять земство, и это стало еще одним фактором, способствующим развитию кооперации в крестьянской среде. Начиная с 1870-х гг. этот вопрос довольно активно обсуждался. Так, в 1872 г. на заседании Вольного экономического общества А.И. Васильчиков, возглавлявший отде-

ление Комитета сельских ссудо-сберегательных и промышленных товариществ в Санкт-Петербурге, говорил: «Трудно себе представить, чтобы наш экономический быт и наше сельское хозяйство могли когда-нибудь выйти из того застоя, в который они погружены, если им не будет дан кредит... мелкий, местный и личный» [Васильчиков 2001, с. 117].

Первоначально земства довольно активно включились в эту работу, главным образом в форме просветительских мероприятий. В 1871 г. у них появилось право самостоятельно открывать сельские кредитные товарищества, одновременно выделяя на это средства под небольшой процент либо безвозмездно. «Как правило, первоначальные займы составляли от 500 до 3000 руб. на одно товарищество, и выдавались они на срок от 2 до 10 лет» [Безгина 2018, с. 102]. Однако уже первые проверки показали, что большинство из созданных земством товариществ разорились. Так, Николаевское уездное земство Самарской губернии открыло более 60 сельских кредитных учреждений, потратив на это почти 285 000 рублей. К очередной проверке через несколько лет в кассах этих организаций осталось лишь чуть более 4000 рублей. В ревизионном отчете говорилось о невозможности получить обратно эти средства у должников: то «поручительство потеряло силу», то просто из-за отсутствия денег было «совершенно безнадежно», то, как в обществе села Малая Глушица, «37 давно умерли и взыскивать не с кого» [Соколовский 1890, с. 211]. Организация деятельности этих обществ была такова, что подчас не фиксировалось даже общее число членов. В начале XX в. В.Ф. Тотомиянц оценивал эту ситуацию так: «Крестьянская масса в ее целом еще не созрела для такого рода учреждений. Когда крестьянин не мог прочесть устав товарищества и собственноручно подписать бумагу, необходимую для ведения его дела, а ставит вместо подписи крест или другой знак, то такой недостаток образования ведет за собою серьезные последствия» [Тотомиянц 1922, с. 50].

Поэтому к началу 1880-х гг. земства потеряли интерес к крестьянским кредитным организациям, считая, как, например, члены Новоузенского Самарской губернии земского собрания, что в «уезде едва ли возможно учреждение таких товариществ, ввиду неразвитости сельского и городского населения и по отсутствию в уезде просвещенных земледельцев, которые могли бы руководить товариществами» [Соколовский 1890, с. 231]. Период 1880-х гг., когда происходило массовое закрытие и разорение сельских кредитных обществ, С.Л. Маслов назвал «периодом упадка кредитной кооперации в России» [Маслов 1922, с. 10]. Эта ситуация разочарования заинтересованной общественности в идее развития кредитной кооперации в крестьянской среде продолжалась вплоть до 1990-х гг., до того времени, когда государство начало предпринимать меры по активизации крестьянской самопомощи.

Именно государственная политика по отношению к этому вопросу определила следующий фактор, способствующий развитию кооперации в крестьянской среде. В 1898 г., обращаясь к императору Николаю II, С.Ю. Витте писал: «Крестьянское неустройство – какая радость для всех явных и скрытых врагов самодержавия. (...) Крестьянский вопрос... является ныне первостепенным вопросом жизни России. Его необходимо упорядочить» [Витте 1991, с. 529, 531, 532]. Позже он конкретизировал: «Общинное владение есть стадия только известного момента жития народов, с развитием культуры и государственности оно неизбежно должно переходить в индивидуализм – в индивидуальную собственность; если же этот процесс задерживается и в особенности искусственно, как это было у нас, то народ и государство хиреют» [Витте 1960, с. 492].

Постепенно в обществе сложилась ситуация, вынуждавшая «взглянуть на кооперацию не только как на форму организации помощи голодающим, но прежде всего как на средство модернизации сельского хозяйства и всей торговой системы» [Корелин 2009, с. 65]. В земских и в государственных кругах сформировалось понимание, что без включения крестьян в рыночную экономику невозможно развить инфраструктуру аграрного сектора.

В 1895 г. было издано Положение «Об учреждении мелкого кредита». Этот закон вышел по итогам предварительного опроса, которое провело Министерство земледелия. Земства «единодушно указали на роль общественных организаций и кооперации» (ГАУО. Ф. 46. Оп. 10. Д. 187. Л. 86). Новый закон предусматривал создание сельских кредитных товариществ, в которых под небольшой процент крестьянин мог получить деньги на производственные цели. Одновременно в Государственном банке создавался штат кооперативных инспекторов, которые наблюдали за деятельностью сельских кооперативов и одновременно оказывали им организационную и информационную поддержку. 7 июня 1904 г. была утверждена новая редакция этого закона, основной целью которой было предоставление возможностей «малодостаточным», беднейшим крестьянам воспользоваться государственным кредитом. Помимо этого, закон 1904 г. расширял налоговые льготы для сельских кредитных обществ. В итоге сформированная на рубеже веков законодательная база крестьянских кредитных учреждений стала решающим фактором в развитии кооперативных форм хозяйствования в крестьянской среде.

Эти процессы совпали с активным промышленным ростом России, когда городское население увеличилось «с 6 млн чел. в 1863 г. до 12 млн в 1897 г. и более 18 млн к началу 1914 г.» [Фицпатрик 2008, с. 31]. Вместе с развитием торговли и экономики товарно-денежные отношения проникали во все сферы жизни и социальные слои об-

щества, в том числе и в крестьянскую среду. Крестьяне постепенно начинают понимать суть, преимущества кооперации и активно в нее включаться.

### Заключение

Таким образом, в пореформенный период в России были сформированы факторы, подготовившие широкое развитие кооперации в крестьянской среде. Наиболее существенные из них – это, во-первых, насущная экономическая потребность для крестьянина в дешевом кредите; во-вторых, усилия представителей аристократии, интеллигенции и земства по привлечению внимания к этой проблеме, пропаганде и демонстрации первых опытов кооперативной работы; в-третьих, действия государства по созданию и развитию кооперативного законодательства.

Вместе с тем усилий этих факторов было бы недостаточно без постепенно формировавшихся объективных условий, которые стали почвой для становления рыночной экономики и изменения крестьянского самосознания. Важно отметить, что последнее условие рассматривалось современниками не менее значимым, чем все остальные. С.Ю. Витте писал по этому поводу: «...может быть, главная причина нашей революции – это запоздание в развитии принципа индивидуальности, а следовательно и сознания собственности и потребности гражданственности, а в том числе и гражданской свободы» [Витте 1960, с. 492]. Аналогичную мысль в то же время высказывал и С.Л. Маслов, утверждая, что «сельскохозяйственная кооперация – это явление нового порядка, явление новых общественных сил, получающее свое развитие только при наличии известных общих условий общественно-экономического порядка» [Маслов 1922, с. 10].

Современные исследователи истории кооперативного движения, размышляя о настоящем состоянии кооперации в России, также приходят к выводу о непрерывной взаимосвязи всех необходимых условий и факторов. Так, например, один из крупнейших сегодня историков кооперации В.Г. Егоров считает: «Генезис кооперации обусловлен развитием рынка и обретением экономической субъективности фермерами-собственниками... Организационные, административные меры, предпринимаемые государством с целью инициирования роста кооперации на селе, без наличия этих условий обречены на неудачу» [Егоров 2013, с. 1]. В результате исследования истории зарождения и становления кооперации в крестьянской среде можно уверенно констатировать правомерность этого тезиса.

### Материалы исследования

ГАУО – Государственный архив Ульяновской области.

Кооперация 1923 – Кооперация. 1923. № 3. С. 3.

ОГУ ГАСО – Государственный архив Саратовской области.

ЦГАСО – *Центральный государственный архив Самарской области.*

Чехов 1995 – *Чехов А.П.* Мужики // Чехов А. П. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Повести 1888–1900. Москва: Лексика, 1995. 610 с.

### Библиографический список

Безгина 2018 – *Безгина О.А.* Кооперативное движение Поволжья в конце XIX – начале XX века: взаимодействие власти и общества. Тольятти: Издательство Тольяттинского гос ун-та, 2018. 306 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35396607>.

Васильчиков 2001 – *Васильчиков А.И.* Ссудо-сберегательные товарищества в России (Доклад, сделанный на заседании Политико-экономического комитета ВЭО 14 марта 1872 г. и прения по нему) // Кооперация. Страницы истории. Избранные труды российских экономистов, общественных деятелей, кооператоров-практиков. Т. 1. Кн. 2. Ч. 1. Москва, 2001. С. 99–126.

Витте 1991 – *Витте С.Ю.* Избранные воспоминания, 1849–1911 гг. Москва: Мысль, 1991. 719 с. URL: [https://vk.com/wall-77265500\\_60849](https://vk.com/wall-77265500_60849).

Витте 1960 – *Витте С.Ю.* Воспоминания. Т. 2 (1894 – октябрь 1905). Царствование Николая II. Москва: Соцэкгиз, 1960. 639 с. URL: [https://royallib.com/book/vitte\\_sergey/vospominaniya\\_tom\\_2.html](https://royallib.com/book/vitte_sergey/vospominaniya_tom_2.html).

Егоров 2013 – *Егоров В.Г.* Становление российской сельскохозяйственной кооперации: проблемы и перспективы // Вестник МГОУ. 2013. № 1. С. 1. URL: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/260> (дата обращения: 19.08.2020).

Исаев 1918 – *Исаев А.А.* Новое кооперативное законодательство. Петроград: Мысль, 1918. 176 с. URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/46586-isaev-a-a-novoe-kooperativnoe-zakonodatelstvo-pg-1918>.

Кабытов 1982 – *Кабытов П.С.* Аграрные отношения в Поволжье в период империализма (1900–1917). Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1982. 199 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25041167>.

Кабытов 2000 – *Кабытов П.С.* Поиски выхода из кризиса // История Самарского Поволжья с древнейших времен до наших дней. Вторая половина XIX – начало XX века. Москва: Наука, 2000. С. 134–181.

Кабытов, Баринаева 2020 – *Кабытов П.С., Баринаева Е.П.* Роль сельскохозяйственных обществ и земской агрономии в распространении новых агроприемов в Самарской губернии // Научная конференция, посвященная 200-летию Императорского Московского общества сельского хозяйства «Историческое наследие московского общества сельского хозяйства и модернизация аграрного сектора России». Москва, 2020. С. 78–82. URL: <http://www.viapi.ru/download/2020/МОСХ-2020.pdf>.

Козлов 2020 – *Козлов С.А.* «Служение интересам всей страны»: Московское общество сельского хозяйства (1820–1930 гг.): в 3 т. Т. I: «Введение», главы I–III. Москва; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2020. 588 с.

Корелин 2009 – *Корелин А.П.* Кооперация и кооперативное движение в России 1860–1917 гг. / РАН, Ин-т рос. истории. Москва: РОССПЭН, 2009. 391 с.

Мартынов 2008 – *Мартынов П.* Симбирск. Сборник исторических сведений. Ульяновск: Генезис, 2008. 479 с.

Маслов 1922 – *Маслов С.Л.* Кооперация в крестьянском хозяйстве. Лейпциг: Центр. т-во кооп. изд-ва, 1922. 143 с.

Соколовский 1890 – *Соколовский П.А.* Деятельность земства по устройству ссудо-сберегательных товариществ. Санкт-Петербург: С.-Петерб. отд-ние Ком. о сельск. ссудо-сберегательных и пром. т-вах, 1890. [2], VIII, 336, 16 с. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003548008/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003548008/); [https://minfin.gov.ru/ru/document/?id\\_4=129015-sokolovskii\\_p.a.dyeyatelnost\\_zemstva\\_po\\_ustroistvu\\_ssudo-sberegatelnykh\\_tovarishchestv\\_spb\\_1890](https://minfin.gov.ru/ru/document/?id_4=129015-sokolovskii_p.a.dyeyatelnost_zemstva_po_ustroistvu_ssudo-sberegatelnykh_tovarishchestv_spb_1890).

Тотомианц 1922 – *Тотомианц В.Ф.* Кооперация в России. Прага: Наша речь, 1922. 174 с.

Фицпатрик 2008 – *Фицпатрик Ш.* Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 30-е годы: деревня / пер. с англ. 2-е изд. Москва: РОССПЭН, 2008. 422 с. URL: [http://yakov.works/libr\\_min/21\\_fiz/patrik\\_9.htm](http://yakov.works/libr_min/21_fiz/patrik_9.htm).

Хейсин 1917 – *Хейсин М.Л.* Исторический очерк кредитной кооперации в России. Петроград: [Мысль], 1917. 184 с.

### References

Bezgina 2018 – *Bezgina O.A.* (2018) Cooperative movement of the Volga region at the end of the XIX – beginning of the XX century: interaction between government and society. Togliatti: Izdatel'stvo Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta, 306 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35396607>. (In Russ.)

Vasilchikov 2001 – *Vasilchikov A.I.* (2001) Loan-saving partnerships in Russia (Report made at the meeting of the Political and Economic Committee of the VEO on March 14, 1872 and debate on it). In: *Cooperation. Pages of history. Selected works of Russian economists, public figures, cooperative practitioners. Vol. 1. Book 2. Part 1.* Moscow, pp. 99–126.

Witte 1991 – *Witte S.Yu.* (1991) Selected memoirs, 1849–1911. Moscow: Mysl', 719 p. Available at: [https://vk.com/wall-77265500\\_60849](https://vk.com/wall-77265500_60849). (In Russ.)

Witte 1960 – *Witte S.Yu.* (1960) Memories. Vol. 2 (1894 – October 1905). The reign of Nicholas II. Moscow: Sotsekgiz, 639 p. Available at: [https://royallib.com/book/vitte\\_sergey/vospominaniya\\_tom\\_2.html](https://royallib.com/book/vitte_sergey/vospominaniya_tom_2.html). (In Russ.)

Egorov 2013 – *Egorov V.G.* (2013) Formation of the Russian agricultural cooperation: problems and prospects. *Bulletin MRSU*, no. 1, p. 1. Available at: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/260> (accessed 19.08.2020). (In Russ.)

Isaev 1918 – *Isaev A.A.* (1918) New cooperative legislation. Petrograd: Mysl', 176 p. Available at: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/46586-isaev-a-a-novoe-kooperativnoe-zakonodatelstvo-pg-1918>. (In Russ.)

Kabytov 1982 – *Kabytov P.S.* (1982) The agrarian relations in the Volga Region in the period of imperialism (1900–1917). Saratov: Izd-vo Saratovskogo universiteta, 199 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25041167>. (In Russ.)

Kabytov 2000 – *Kabytov P.S.* (2000) Search for a way out of the crisis. In: *The history of the Samara Volga region from ancient times to the present. Second half of the XIX – early XX century.* Moscow: Nauka, pp. 134–181.

- Kabytov, Barinova 2020 – *Kabytov P.S., Barinova E.P.* (2020) The role of agricultural societies and zemstvo agronomy in the spread of new agricultural practices in the Samara province. In: *Scientific conference dedicated to the 200th anniversary of the Imperial Moscow Society of Agriculture «Historical heritage of the Moscow Society of Agriculture and the modernization of the agrarian sector of Russia»*. Moscow, pp. 78–82. Available at: <http://www.viapi.ru/download/2020/MOCX-2020.pdf>. (In Russ.)
- Kozlov 2020 – *Kozlov S.A.* (2020) «Serving the interests of the whole country»: Moscow Agricultural Society (1820–1930 years): in 3 vols. Vol. I: «Introduction», chapters I–III. Moscow; Saint Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 588 p. (In Russ.)
- Korelin 2009 – *Korelin A.P.* (2009) Cooperatives and cooperative movement in Russia, 1860–1917. Moscow: ROSSPEN, 391 p. (In Russ.)
- Martynov 2008 – *Martynov P.* (2008) Simbirsk. Collection of historical information. Ulyanovsk: Genezis, 479 p. (In Russ.)
- Maslov 1922 – *Maslov S.L.* (1922) Cooperation in the peasant economy. Leipzig: Tsentr. t-vo koop. izd-va, 143 p. (In Russ.)
- Sokolovskii 1890 – *Sokolovskii P.A.* (1890) Zemstvo activities in the organization of loan and savings partnerships. Saint-Petersburg: S.-Peterb. otd-nie Kom. o sel'sk. ssudo-sberegatel'nykh i prom. t-vakh, [2], VIII, 336, 16 p. Available at: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003548008/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003548008/); [https://minfin.gov.ru/ru/document/?id\\_4=129015-sokolovskii\\_p.a.dyeyatelnost\\_zemstva\\_po\\_ustroistvu\\_ssudo-sberegatelnykh\\_tovarishchestv\\_spb\\_1890](https://minfin.gov.ru/ru/document/?id_4=129015-sokolovskii_p.a.dyeyatelnost_zemstva_po_ustroistvu_ssudo-sberegatelnykh_tovarishchestv_spb_1890). (In Russ.)
- Totomianz 1922 – *Totomianz V.F.* (1922) Cooperation in Russia. Praga: Nasha rech', 174 p. (In Russ.)
- Fitzpatrick 2008 – *Fitzpatrick Sh.* (2008) Stalin's peasants. Resistance and Survival in the Russian village after Collectivization. Translation from English. 2nd edition. Moscow: ROSSPEN, 422 p. Available at: [http://yakov.works/libr\\_min/21\\_f/iz/patrik\\_9.htm](http://yakov.works/libr_min/21_f/iz/patrik_9.htm). (In Russ.)
- Kheisin 1917 – *Kheisin M.L.* (1917) Historical outline of credit cooperation in Russia. Petrograd: [Mysl'], 184 p. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 94(47)

Дата поступления: 15.12.2020  
рецензирования: 18.01.2021  
принятия: 26.02.2021

## **Роль «места памяти» в сохранении религиозных традиций в послевоенной колхозной деревне**

**О.Р. Хасянов**

Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, г. Ульяновск, Российская Федерация  
E-mail: Oleg-has@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2839-645X>

**Л.Р. Мигунова**

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск, Российская Федерация  
E-mail: bagiraglr@rambler.ru.

**Аннотация:** В статье авторы рассматривают роль религии в послевоенном сельском социуме Среднего Поволжья. Обращаясь к концепции «места памяти» П. Норма, авторы на богатом историографическом материале рассматривают религиозные праздники как механизм сохранения колхозным крестьянством своей коллективной идентичности. Исследование основано на архивных документах (Государственный архив Ульяновской области, Центральный государственный архив Самарской области, Государственный архив Российской Федерации), большинство из которых впервые вводятся в научный оборот. Советский аграрный проект, задуманный советскими властями как механизм разрушения традиционного крестьянского миропорядка, встретил в крестьянской среде отторжение. Религия в форме религиозных праздников становится механизмом противодействия модернизационным трансформациям. Консерватизм крестьянского социума базировался вокруг религиозных «мест памяти», которые связывали прошлое с будущим и определяли жизненные траектории сельских обывателей. Авторы делают вывод, что многочисленные донесения о совершении молитв в дни религиозных праздников даже в населенных пунктах, в которых не было культовых сооружений и зарегистрированных общин верующих, свидетельствуют, что в повседневных практиках послевоенного колхозного крестьянства религии отводилась важнейшая роль. Как и в предшествующий период, в послевоенной колхозной деревне, которая находилась в тяжелейших материальных условиях, страдала от отсутствия социальной инфраструктуры и социально-культурных благ, представители сельского общества использовали компенсаторную функцию религии для сохранения своей крестьянской идентичности. В религиозных традициях они видели не только средство консолидации общества, но и механизм культурной преемственности, способной объединить в единое целое прошлое и будущее, наполнить его надеждами на позитивные изменения, способные облегчить трудную участь колхозного крестьянства.

**Ключевые слова:** советское крестьянство; советский аграрный проект; место памяти; религия; религиозная традиция; религиозный праздник; колхозная деревня.

**Цитирование.** Хасянов О.Р., Мигунова Л.Р. Роль «места памяти» в сохранении религиозных традиций в послевоенной колхозной деревне // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 15–22. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-15-22>.

**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Хасянов О.Р., Мигунова Л.Р., 2021

Олег Ренатович Хасянов – доктор исторических наук, профессор кафедры философии, истории и экономической теории, Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина. 432017, Российская Федерация, г. Ульяновск, бульвар Новый Венец, 1.

Лилия Рамильевна Мигунова – аспирант, Ульяновский государственный университет, 432017, Российская Федерация, г. Ульяновск, ул. Л. Толстого, 42.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 15.12.2020  
Revised: 18.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## **Role of the «place of memory» in the preservation of religious traditions in the post-war collective farm village**

**O.R. Khasyanov**

P.A. Stolypin Ulyanovsk State Agrarian University, Ulyanovsk, Russian Federation  
E-mail: Oleg-has@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2839-645X>

**L.R. Migunova**

Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russian Federation  
E-mail: bagiraglr@rambler.ru.

**Abstract:** The authors conclude that numerous reports on the performance of prayers on the days of religious holidays, even in settlements where there were no religious buildings and registered communities of believers, indicate that

in the daily practices of the post-war collective farm peasantry, religion was assigned a major role. The study is based on archival documents (State Archives of the Ulyanovsk Region, Central State Archives of the Samara Region, State Archives of the Russian Federation), most of which are being introduced into scientific circulation for the first time. As in the previous period, in the post-war collective farm village, which was in difficult material conditions, suffered from a lack of social infrastructure and socio-cultural benefits, representatives of rural society used the compensatory function of religion to preserve their peasant identity. They saw in religious traditions not only a means of consolidating society, but also a mechanism of cultural continuity, capable of uniting the past and future into a single whole, filling it with hopes for positive changes that could alleviate the difficult fate of the collective farm peasantry.

**Key words:** Soviet peasantry; Soviet agrarian project; place of memory; religion; religious tradition; religious holiday; collective farm village.

**Citation.** Khasyanov O.R., Migunova L.R. Role of the «place of memory» in the preservation of religious traditions in the post-war collective farm village. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 15–22. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-15-22>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Khasyanov O.R., Migunova L.R., 2021

Oleg R. Khasyanov – Doctor of Historical Sciences, professor of the Department of Philosophy, History and Economic Theory, P.A. Stolypin Ulyanovsk State Agrarian University, 1, Avenue Novy Venets, Ulyanovsk, 432017, Russian Federation.  
Liliya R. Migunova – postgraduate student, Ulyanovsk State University, 42, Leo Tolstoy Street, Ulyanovsk, 432017, Russian Federation.

## Введение

Становление индустриальной, а в конце XX столетия постиндустриальной цивилизации актуализировало проблему сохранения, конструирования и забвения социальной и культурной памяти. По утверждению социолога М. Хальбвакса, книги, культурные сооружения, архивы и библиотеки, которые в век технологических свершений общедоступны, вместо сохранения памяти становятся инструментом ее разрушения и забвения [Хальбвакс 2005]. Это вызвано тем, что отпадает необходимость в запоминании и сохранении традиционных каналов культурной преемственности [Хальбвакс 2005].

В исторической памяти народа и нации, преломляясь через официальные государственные нарративы, фиксируются наиболее значимые события и факты, которые не только связывают прошлое и настоящее, но и формируют ментальные установки и ценностные ориентиры, связывая время и место. Мастер-нарративы, выработанные государственными институтами, создают контуры социальной и исторической памяти [Романовская 2010, с. 43], определяют, что является важным для поступательного развития государства и конструирования гражданской идентичности, а также то, что требует забвения в силу неоднозначности восприятия различными социальными группами или болезненности рефлексии в общественном дискурсе.

Официальная история не ставит задачи сохранения объективного знания о прошлом и не задается целью сохранения реального образа минувших событий в памяти социальных групп. Она призвана формировать идеализированный образ власти как в прошлом, так и в настоящем, нивелируя трудные места национальной памяти, связанные с взаимоотношением властных элит, государственных институтов с обществом или отдельными социальными группами. Таким образом, существующие в обществе представления о прошлом в значительной степени являются результатом кон-

струируемой памяти, а не реальной, отражающей всю палитру коллективных и индивидуальных памятей. Следовательно, научно структурированная память должна преодолеть разрыв между памятью официальной, насаждаемой государством через механизмы официального мифотворчества, и памяти народной, базирующейся на устной традиции и отражающей общественные представления о прошлых событиях.

Официальная память создает искаженное представление о прошлом, но она отстаивает данный образ, сконструированный из социальных мифов, перед разрушительной силой настоящего. Прошлое наполняется эмоциональными переживаниями и оценками социальных акторов, тем самым становится личной историей и основанием социальной интеграции.

Масштабные социальные потрясения, такие как революции и войны, привносят в жизнь любого социума деструктивные начала. В этих условиях память с авторитетом традиций, обычаев, культурного и ментального кода становится востребованной различными социально-политическими силами, стремящимися найти основания для консолидации общества и разработать механизмы конструирования новой гражданской идентичности [Шеуджен 2012, с. 61]. Решить данную социокультурную задачу возможно, актуализируя дискурс «места памяти».

Знаковые и символические объекты, способные сохранить в общественном сознании представления о своей идентичности, прошлом, исторических процессах, считает П. Нора, служат «местами памяти».

Местом памяти, как отмечает П. Нора, являются не только территориальные или географические объекты, связанные с историческими событиями и процессами, но и традиции и обряды, здания и различные сооружения, книги и рукописи, природные объекты, газетные публикации и предметы повседневной жизни, дающие информацию о каком-то историческом персонаже или событии [Нора 1999, с. 26].

Таким образом, феномен «мест памяти» не ограничивается территориальными рамками конкретно определенного места, а является символическим нарративом, призванным консолидировать общество и сохранять знание о значимых событиях прошлого, наполнить особым ценностным содержанием повседневные будни социального субъекта.

В условиях разрушения традиционных механизмов передачи социального опыта, эрозии духовных оснований общества и осознания «молчаливым большинством» разрушительных последствий модернизационных трансформаций именно «места памяти» становятся механизмом сохранения маркеров групповой идентичности, культурного кода социальной группы или страны. Они, аккумулируя символы и ценности прошлого, наполняя их новым аксиологическим и семантическим содержанием, выступают каналами культурной преемственности, источником культурно-нравственного потенциала поступательного развития общества. В данной статье предпринята попытка рассмотрения роли «мест памяти» в сохранении традиционного крестьянского миропорядка в послевоенной колхозной деревне Среднего Поволжья.

#### Ход исследования

Послевоенное десятилетие в отечественной истории обозначается как время позднего сталинизма. Отголоски данного периода находят свое проявление и в современном российском обществе. Не случайно, по мнению Е.А. Осокина, сталинизм в современном российском социогуманитарном познании представляет собой не только политическую, но и морально-нравственную проблему. Период послевоенного сталинизма обществом оценивается инстинктивно и эмоционально, а не концептуально и научно обоснованно» [Осокина 2010, с. 285].

Анализ значения мест памяти в сохранении и консервации культурных традиций колхозной деревни приобретает актуальность и значимость именно в стремлении преодолеть последствия сталинизма и выявить глубину травмы, нанесенной тоталитарным государственно-бюрократическим аппаратом сельскому обществу. Сталинизм, в нашем понимании, представляет собой не только политическую модель тотального властного диктата государства над обществом, но и особую систему взаимодействия общества и государственных институтов, связанную с выработкой социальными акторами различных механизмов сопротивления и адаптации к карательно-репрессивным государственным практикам.

Для советской колхозной деревни модернизационные изменения XX века оказались трагичными: крестьянство как социальная группа со своим ценностным миром, хозяйственным укладом, коммуникационными связями просто перестало существовать. Оно растворилось в иных социальных

группах советского общества. Выходцы из деревни пополняли ряды миллионного городского населения, научной и творческой интеллигенции, маргинальных групп городских окраин.

Особый трагизм отечественного опыта раскрестьянивания определяется высоким уровнем участия государства в разрушении традиционного крестьянского уклада жизни, повседневного пространства сельского обывателя. В условиях становления индустриальной цивилизации исход крестьянства с исторической арены является объективным и закономерным. Широкое внедрение в сельскохозяйственное производство машинной техники и научных технологий привело к значительному сокращению применения примитивного ручного труда и увеличению количества свободных трудовых ресурсов, не востребованных в аграрном секторе. В российской действительности второй четверти XX века разрушение целостного крестьянского мира оказалось не естественным цивилизационным процессом, а специально реализованным государством аграрным проектом.

Государство, широко используя карательно-репрессивные и агитационно-пропагандистские механизмы воздействия на крестьянство, формировало в носителях крестьянской культуры чувство второсортности и отсталости, задача которых заключалась в обеспечении продовольствием промышленных центров в ущерб своим личным интересам и потребностям [Вербицкая 1991, с. 9]. В результате в крестьянском сознании сформировалось это чувство. Оно во многом определяло жизненные стратегии сельской молодежи. Молодые колхозники стремились покинуть деревню и навсегда покончить со своим крестьянским происхождением, реализовав свой жизненный потенциал не в аграрном секторе, а в индустриальных центрах [Хасянов 2018, с. 309].

Советский аграрный проект ставил задачу создания системы крупных сельскохозяйственных производителей путем объединения на добровольных началах мелких крестьянских хозяйств. Но цели аграрной политики заключались не только в централизованном изъятии сельскохозяйственной продукции у агропроизводителей обязательными поставками государству, но и в том, что советское правительство, активно прибегая к технологиям социальной инженерии, а именно: широко используя мифологизирующую функцию визуальных образов массовой культуры (изобразительное искусство, кино, СМИ), борьбу с неграмотностью, антирелигиозное просвещение, стремилось сконструировать на селе нового советского человека – носителя ценностей марксистской идеологии, поддерживающего правящий режим. Правительство, приступая в 1929 г. к политике сплошной коллективизации, не стало учитывать мнения большинства крестьян, которые не желали вести коллективное хозяйство, отказываться от своих наделов и инвентаря в пользу общественного производства.

Противодействие осуществляемой государственной аграрной политике приобретало формы открытого сопротивления и протеста, но более распространенными становились механизмы скрытого, пассивного сопротивления. По мнению исследователя С. Дэвис, голос крестьянства в 30-е гг. властями был не услышан. Сами крестьяне, избегая открытой конфронтации с государством и представителями государственных структур на селе, выражали протест анонимно, прибегая к слухам и песням [Хасянов 2018, с. 54]. Данная крестьянская стратегия была направлена на дискредитацию информации, распространяемой по официальным каналам, об улучшении социального и культурного облика советской деревни.

Одновременно с коллективизацией началась новая волна наступления властей на религиозные организации, сопровождавшаяся массовым закрытием культовых учреждений. Эти необдуманные действия властей, отмечает Ш. Фицпатрик [Фицпатрик 2008], приводили к возрастанию демонстративной религиозности в крестьянской среде. Одна из стратегий крестьянского сопротивления коллективизации заключалась в демонстративной религиозности сельского общества [Хасянов 2018, с. 59]. Сельские обыватели массово отказывались от выхода на работу в колхозном хозяйстве в дни религиозных праздников, количество которых в годы первых пятилеток увеличилось. По мнению исследователей, сами эти праздники нельзя было отыскать даже в религиозных календарях [Хасянов 2018, с. 75, 232].

Обращение к религиозной традиции являлось механизмом мобилизации памяти. Колхозное крестьянство посредством религиозных практик пыталось сохранить свой разрушающийся микромир. Как отмечает И.Е. Кознова, крестьянская культура по своей сущности была «культурой помнящей» [Кознова 2016], а ведущей формой коллективной памяти был сам крестьянский образ жизни, сохраняющий образцы поведения представителей сельского социума [Леонтьева 2016].

Крестьянская память противопоставлялась официальной памяти, которая стала активно транслироваться через пропагандистские лозунги и агитационные плакаты. По наблюдениям И.Е. Козновой, крестьянская память на протяжении всего XX в. структурировалась вокруг оппозиций «раньше – теперь», «мы – они» [Кознова 2016, с. 118]. В этой памяти эталоном выступало минувшее – «раньше», т. е. время порядка, стабильности, гармоничной повседневной жизни, подчиненной вековому традиционному образу жизни. А «настоящее», несущее в себе угрожающие перемены, наполнялось негативными коннотациями: время утраты ценностей, разложения моральных установок, утраты самости крестьянства, его идентичности.

Начавшаяся Великая Отечественная война (трагические образы которой, как и коллективизации, оставили неизгладимый след в социальной памяти сельских жителей) на короткое время оста-

новила наступление государства на традиционный крестьянский уклад жизни. В условиях жесткого дефицита продовольствия и полного отсутствия промышленных товаров, когда экономика страны была полностью переведена на нужды фронта, крестьянство, находясь в условиях перманентного голода, стало саботировать общественные работы в колхозах, уделяя основное внимание трудовой деятельности на личных подсобных хозяйствах. Размеры последних самовольно расширяли за счет «расхищения общественных земель» [Хасянов 2018, с. 213].

В годы войны произошло важное изменение во взаимоотношениях государства и общества: после десятилетия гонений на религию религиозные организации получили официальное государственное признание, и начался процесс институционализации их деятельности в советском обществе. При центральном правительстве были созданы специальные советы, координирующие и контролирующей деятельностью Русской православной церкви Московского патриархата и других религиозных культов. Данные советы не только контролировали деятельность религиозных институтов, но и выполняли коммуникативную функцию, осуществляя связь между государством и верующими.

Восстановление патриаршества и широкое освещение в прессе деятельности поместного собора способствовало росту активности верующих. Они выступали с ходатайствами об открытии церквей, молитвенных домов и других культовых учреждений, стремились юридически оформить общины верующих и вернуть имущество, ранее принадлежавшее приходу. Колхозная деревня в данном процессе не стала исключением. Традиционное крестьянское большинство, ориентированное на религиозно-нравственные ценности сельского мира, ожидало массового открытия религиозно-культовых учреждений, практической реализации принципа свободы совести. Как и в предшествующий период, надежды крестьян находили свое отражение в многочисленных слухах. Во многих селах Ульяновской области актуальными были слухи о возвращении Сталина в лоно церкви и его гарантиях, данных союзникам, о всесторонней поддержке деятельности религиозных учреждений (ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 1. Д. 230. Л. 10).

В послевоенной колхозной деревне религиозные традиции и природные объекты, связанные с религиозно-мифологическими образами прошлого, начинали выполнять функции хранителя памяти. Как известно, в сравнении с городской сельская культура сформировала особую систему ценностей и идеалов. Ей были присущи консерватизм, традиционализм и коллективизм. Важную роль она отводила религии, которая не только служила средством единения человека с Богом, но и являлась важным каналом трансляции социокультурного опыта и выступала духовно-нравственным основанием крестьянской идентичности. Архив-

ные документы свидетельствуют, что даже в годы активной антирелигиозной борьбы в селах и деревнях Ульяновской и Куйбышевской областей по-прежнему действовали религиозные объединения верующих, а сами колхозники продолжали следовать религиозным предписаниям. В своем первом отчете за 1945 г. уполномоченный Совета по делам религиозных культов по Куйбышевской области подчеркивал, что в сельских районах задолго до регистрации в органах государственной власти действовало 18 мусульманских религиозных обществ (ЦГАСО. Ф. Р. 4089. Оп. 1. Д. 3. Л. 3), которые являлись «исторически сложившимися и организационно крепкими организациями» (ЦГАСО. Ф. Р. 4089. Оп. 1. Д. 10. Л. 10).

Традиционной составляющей религиозной культуры являлись праздники. На селе важнейшим праздничным действием было посещение родственников и храма, «хождение в народ» для участия в массовых народных гуляньях. В послевоенное десятилетие, несмотря на сохранение активной антирелигиозной пропаганды, сельский социум демонстрирует сохранность этого культурного маркера. В своем отчете за 1945 г. уполномоченный по делам религиозных культов по Куйбышевской области указывал на доминирование среди верующих именно колхозников и крестьян-единоличников. Он полагал, что особое религиозное рвение они проявляли в дни религиозных праздников (ЦГАСО. Ф. Р. 4089. Оп. 1. Д. 3. Л. 1 об.). Председатель колхоза «Красное поле» Платоновского сельсовета в беседе с уполномоченным говорил, что в дни больших религиозных праздников почти все девушки и многие парни посещали церковные службы (ЦГАСО. Ф. Р. 4187. Оп. 2. Д. 14. Л. 17).

В окрестностях села Сурского Сурского района Ульяновской области находилась возвышенность, которая в народе именовалась «Николина гора». Согласно легенде, православный святой Николай Чудотворец в 1552 г. уберег данное селение от нашествия крымских татар. И в честь данного события на холме была выстроена часовня, в которой хранилась «чудотворная икона Николая Чудотворца» (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 918. Л. 30). В разные годы в день Николая Чудотворца (Николы) село посещало до 300 тысяч верующих, а службы в церквях велись целую неделю. С началом активной антирелигиозной борьбы в СССР к 1932 г. все церкви в Сурском были закрыты, а сама часовня на Николиной горе была разрушена (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 918. Л. 31). Но это не остановило массового паломничества. Люди по-прежнему продолжали приходить к святому месту.

21–22 мая 1945 г., в день праздника Николы, на Николиной горе «собралось богомольцев больше 7000 человек из разных районов области и Мордовской АССР, которые совершали моление с пением» (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 38. Л. 67), ими было собрано пожертвований около 11 000 рублей «в фонд помощи детям фронтовиков»

(ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 38. Л. 71). По данным уполномоченного по делам РПЦ по Ульяновской области, в 1947 г. в данный религиозный праздник на Николиной горе присутствовало около 5000 человек, более 30 % относились к возрастной группе от 13 до 20 лет (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 211. Л. 42). В 1950 г. число паломников приблизилось к 8 тысячам, а в 1952 г. – 12–15 тысячам (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 918. Л. 31). Динамика численности паломников свидетельствовала, что в послевоенном советском обществе наблюдался рост численности верующих, которые не скрывали своего отношения к религии.

Среди паломников много было так называемых «юродивых» и лиц с различными физическими увечьями, в частности инвалидов Великой Отечественной войны, которые просили подаяния. Мотивы своих действий просящие милостыню объясняли по-разному. Так, инвалид 1-й группы Петровичев из Чувашской АССР, вернувшийся с фронта без обеих ног, прибыл в Сурское с женой и двухлетним ребенком. Он пел молитвы, осеял себя крестным знаменем и пророчествовал, при этом просил подаяние «ради своего несчастного ребенка» (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 918. Л. 33). Верующие жертвовали продукты и деньги. Другой паломник, также инвалид войны, нуждался в средствах для ремонта своего дома, который из-за ветхости и отсутствия должного ухода в военные годы пришел в негодность.

В различные исторические эпохи цель любого паломничества заключалась в желании верующих получить искупление грехов, показать свою искреннюю веру и глубину своих религиозных чувств. Паломничество на Николину гору не являлось исключением. Верующим для искупления грехов необходимо было совершить определенный ритуал, а именно три раза подняться на гору с грузом камней (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 918. Л. 35). По мнению уполномоченного по делам Русской православной церкви А. Журавского, действия многих верующих доходили до фанатизма. Они усматривали в этих камнях лик Николая Чудотворца (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 1. Д. 918. Л. 35). Некоторые, больные трахомой, натирая камнями свои глаза, пытались излечиться от страшного недуга.

Из многочисленных населенных пунктов Поволжья (Ульяновской, Куйбышевской, Пензенской, Саратовской областей) шли паломники к могиле мусульманского проповедника ишана Хабибуллы Хансаварова в село Новые Зимницы Старокулаткинского района Ульяновской области (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 891. Л. 5). Только незначительная часть паломников приезжала в село на автомобильном транспорте, а большая масса верующих была пешей. Многие из тех, кто шел к могиле проповедника пешком, несли с собой камни, которые возлагали на его надгробие. Верующие считали, что в загробном мире это станет свидетель-

ством их посещения могилы праведника Хансава-рова (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 891. Л. 5).

Необходимо отметить, что в послевоенной колхозной деревне не только представители традиционного православия стремились, используя консолидирующую силу религиозно-культурных объектов, противостоять модернизационным трансформациям традиционного крестьянского мира. Так, мусульманское население, впрочем, как и православное, лишенное основных культурных объектов в период активной антирелигиозной кампании 30-х годов, продолжало совершать паломничество к религиозным объектам. При этом советские партийные органы утверждали, что среди колхозников-мусульман было очень мало верующих. Например, уполномоченный Совета по делам религиозных культов по Ульяновской области Симонов в 1949 г. сообщал, что из 1805 жителей села Тюгальбуга Новомалыклинского района Ульяновской области верующими были только 100 человек (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 887. Л. 5). По его данным, все верующие этого села были в преклонном возрасте, а молодежь к религии была безразлична. Актив местного религиозного общества состоял из 26 человек, возраст которых превышал 65 лет.

Отсутствие религиозно активной молодежи объяснялось безразличием молодежной среды к религии, но, на наш взгляд, причина заключалась в другом – сельские жители активного трудового возраста опасались открыто проявлять свою религиозность из-за возможных негативных последствий, которые могли сказаться на их жизненных траекториях. Но, несмотря на трудности, с которыми сталкивались верующие, особенно молодежь, находившаяся под пристальным вниманием сельских партийно-пропагандистских учреждений, в дни праздников молодые сельчане принимали активное участие в праздничных богослужениях. Так, в 1949 г., в день мусульманского праздника Курбан-байрам, в селах Ульяновской области в праздничных богослужениях приняло участие более 100 колхозников в возрасте от 18 до 25 лет. В селе Татарский Калмаюр Чердаклинского района в богослужении участвовало более 20 молодых колхозников, в селе Енганаеве того же района – 30, в селе Новые Зимницы Старокулаткинского района – 30, в селе Аллагулове Мелекесского района – 13 человек (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 887. Л. 53).

В день праздника Ураза-байрам 2 июня 1954 г. жители села Новые Зимницы Старокулаткинского района стали с 4 часов утра собираться на праздничный намаз. Ровно в 5 утра началось торжественное богослужение, на котором присутствовало около 350 колхозников. Среди собравшихся были женщины в количестве 70 человек.

Женщины в помещение мечети не проходили и молились в «ограде». Для удобства собравшихся во дворе мечети и возможности услышать проповедь муллы с праздничной молитвой у зда-

ния мечети было выставлено «два окна» (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 888. Л. 122). Среди молящихся в этот день были и молодые колхозники в возрасте от 18 до 25 лет (50 человек). Среди них были замечены и юные сельские комсомольцы (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 888. Л. 123). В селе Татарский Калмаюр в коллективной молитве в праздник Курбан-байрам 1954 г. приняли участие не только молодые колхозники, но и школьники 6–8 классов, количество которых доходило до 15 человек (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 888. Л. 136).

В 1952 г. в селах Старая Кулатка Старокулаткинского района, Филипповка Мелекесского района, Большой Чирклей Николаевского района в дни религиозных праздников коллективные намазы проводились на кладбищах. На них присутствовало от 100 до 200 верующих (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 888. Л. 44). В богослужениях активное участие принимали молодые колхозники в возрасте от 18 до 25 лет. В 1956 г. на кладбище с. Старый Сантимир Новомалыклинского района на праздничную молитву в праздник Курбан-байрам собралось 310 человек, в том числе 38 молодых колхозников. В селе Эчкаюн того же района – 320 человек. В селе Мордове Озере Мелекесского района на богослужении, проходившем под открытым небом, присутствовало до 200 колхозников; в селе Елхове озере Богдашкинского района – 60 человек; в селе Калда Барышского района – 350 человек, в том числе молодежи – 92 человека (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 891. Л. 28–29).

О консолидирующей роли мест памяти свидетельствует массовость религиозных праздников в послевоенном поволжском селе. В праздничных действиях участие принимали представители различных возрастных и социальных групп колхозного села. В праздник Курбан-байрам 1949 г., который пришелся на активный цикл уборочных работ, во многих колхозах Ульяновской области с преимущественно татарским населением были сорваны полевые работы, т. к. колхозники, игнорируя общественные работы, массово отправились в мечети на совершение праздничного намаза. По заявлению председателя Татарско-Калмаюрского сельского совета Каюмова, в день праздника Курбан-байрам из 370 трудоспособных колхозников в полевых работах принимало участие только 15–20 человек (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 887. Л. 54).

В колхозе «Урнек» села Новые Тимерсяны Богдашкинского района в этот день работало не более 50 % колхозников, а председатель данной сельскохозяйственной артели Ахметов «предоставил жителю культа колхозную лошадь для развезда муллы по верующим». Причем сам Ахметов, как и предписывалось правоверному мусульманину, в этот день совместно с сельским муллой отслужил в своем доме специальную службу и совершил жертвоприношение (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 887. Л. 54). Ситуация повторялась и в последующие годы.

В 1952 г. в день праздника Ураза-байрам все общественные работы в селе Енганаеве Чердаклинского района были остановлены, т. к. «никто из колхозников на работы не вышли» (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 888. Л. 44). Несмотря на то что представители сельских партийных организаций и сам уполномоченный Совета по делам религиозных культов утверждали, что количество верующих на селе в послевоенное время неуклонно сокращалось, в дни конфессиональных праздников наблюдалась совершенно иная картина. Колхозники, включая и сельскую молодежь, в праздничные дни срывали работы в общественном хозяйстве. Вместо работы после праздничного богослужения они «принаряживались и группами бродили по селу» (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 888. Л. 137).

Необходимо отметить, что не во многих селах были действующие мечети. В Ульяновской области в 1949 г. было зарегистрировано только 16 мусульманских религиозных общин. В 27 селах действовали незарегистрированные мусульманские общины в явочном порядке (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 887. Л. 71). Жители сел, в которых не было действующих мечетей, а власти не давали согласия на регистрацию общин верующих, праздничные богослужения совершали под открытым небом на улицах, кладбищах или в частных домах. В 1949 г., по имеющимся сведениям, в Ульяновской области вне культовых сооружений прошли общественные намазы в 16 селах. В данных молениях принимало участие более 1200 колхозников (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 887. Л. 54).

В 1954 г. 100 жителей села Нагаева Карсунского района в день праздника Курбан-байрам собрались на моление за селом в поле, а в селе Татарские Горенки этого же района более 120 верующих совершили праздничный намаз на центральной улице села, расположившись напротив здания закрытой мечети (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 888. Л. 178). В единственной мечети Карсунского района в с. Уразовка на праздничное богослужение по случаю праздника Курбан-байрам в 1956 г. собралось 280 верующих (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 891. Л. 28).

В годы первых послевоенных пятилеток, после короткого периода открытия культовых сооружений и юридического оформления общин верующих, правительство взяло курс на дальнейшее ужесточение религиозной политики. Государственные институты, используя любые предлоги, даже идущие в разрез с действующим советским законодательством, снимали с регистрации общины верующих и в очередной раз изымали у них культовые здания. Уже к началу 1956 г. на территории Ульяновской области осталось только 10 действующих мечетей: одна – в областном центре и 9 – в селах. В Карсунском, Барышском, Мелекесском, Новомалыклинском районах действовало по одной мечети, в Чердаклинском – три, а в остальных районах области мусульманские культовые учреждения были закрыты, а общины

верующих сняты с регистрационного учета (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 891. Л. 28).

Одна из особенностей народной религиозности крестьянства заключалась в обращении к религии в период различных природных и социальных катаклизмов. Яркой иллюстрацией этого является Великая Отечественная война, когда советское правительство использовало религиозные институты для социальной мобилизации масс на борьбу с агрессором. В послевоенные годы, особенно когда сельское население столкнулось с природным катаклизмом – засухой 1946 г., использовался прежний механизм борьбы с природной стихией – совершение молений и паломничеств к особо почитаемым местным святыням. Именно на эту особенность указывал председатель Совета по делам религиозных культов при Совете министров СССР И.В. Полянский в 1947 г.: «Религиозность масс еще питают переживаемые нашим государством трудности, так, во время засухи 1946 г. и в связи с неурожаем, вызванным ею», – предлагая усилить антирелигиозную пропаганду (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 47. Л. 2).

Священник-настоятель церкви села Тенькова Тагайского района Ульяновской области в 1947 году сообщал, что в селах Языкове и Прислониха Тагайского района, Базарном Урене и Урене Карлинском Карсунского района с целью борьбы с засухой колхозники устраивали в полях крестные ходы. В них принимало участие от 80 до 150 колхозников, преимущественно женщин. По его мнению, инициатором данных шествий выступали «монашки, старые девы и наиболее религиозные старушки». В селе Белозерье Карсунского района крестный ход возглавил заштатный священник Куприянов (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 355. Л. 52). Настоятель церкви села Березовка Вешкаймского района «совершал крестные ходы в связи с засухой в селах Чуфарове, Красном Боре и Березовка» (ГАРФ. Ф. Р. 6991. Оп. 3. Д. 355. Л. 53).

### Заключение

Таким образом, несмотря на активную антирелигиозную пропаганду в советском обществе и строгий контроль государства за деятельностью религиозных объединений, религия в сельском обществе продолжала исполнять роль «места памяти», которое в условиях разрушения традиционного крестьянского мира способствовало сохранению многовековых жизненных традиций.

Многочисленные донесения о совершении молитв в дни религиозных праздников даже в населенных пунктах, в которых не было культовых сооружений и зарегистрированных общин верующих, свидетельствуют, что в повседневных практиках послевоенного колхозного крестьянства религии отводилась важнейшая роль. Как и в предшествующий период, в послевоенной колхозной деревне, которая находилась в тяжелейших материальных условиях, страдала от отсутствия социальной инфраструктуры и социально-культурных

благ, представители сельского общества использовали компенсаторную функцию религии для сохранения своей крестьянской идентичности. В религиозных традициях они видели не только средство консолидации общества, но и механизм культурной преемственности, способной объединить в единое целое прошлое и будущее, наполнить его надеждами на позитивные изменения, способные облегчить трудную участь колхозного крестьянства.

### Материалы исследования

ГАРФ – Государственный архив Российской Федерации.

ГАУО – Государственный архив Ульяновской области.

ГАНИ УО – Государственный архив новейшей истории Ульяновской области.

ЦГАСО – Центральный государственный архив Самарской области.

### Библиографический список

Вербицкая 1991 – *Вербицкая О.М.* Российское крестьянство: от Сталина к Хрущеву. Середина 40-х – начало 60-х. Москва: Наука, 1991. 222 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18933586>.

Кознова 2016 – *Кознова И.Е.* Сталинская эпоха в памяти крестьянства России. Москва: РОССПЭН, 2016. 464 с.

Леонтьева 2016 – *Леонтьева О.Б.* Помнящая культура. Рец.: Кознова И.Е. Сталинская эпоха в памяти крестьянства России / Ирина Кознова. Москва: Политическая энциклопедия, 2016 // Историческая Экспертиза. 2017. № 1. С. 67–71. URL: [https://istorex.ru/page/leonteva\\_ob\\_pomnyaschaya\\_pamyat](https://istorex.ru/page/leonteva_ob_pomnyaschaya_pamyat); <https://elibrary.ru/item.asp?id=28911399>.

Нора 1999 – *Нора П.* Франция-память. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. 328 с. URL: <https://www.rulit.me/author/ozuf-mona/franciya-pamyat-download-245534.html>.

Осокина 2010 – *Осокина Е.А.* О социальном иммунитете, или Критический взгляд на концепцию пассивного (повседневного) сопротивления // Социальная история. Ежегодник. Москва, 2010. С. 284–301. URL: <http://test8.dlibrary.org/ru/nodes/2174-osokina-e-a-o-sotsialnom-immunitete-ili-kriticheskiiy-vzglyad-na-kontseptsiiyu-passivnogo-povsednevnogo-soprotivleniya>.

Романовская 2010 – *Романовская Е.В.* Морис Хальбвакс: культурные контексты памяти // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, № 3. С. 39–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moris-halbvaks-kulturnye-aspekty-pamyati>.

Фицпатрик 2008 – *Фицпатрик Ш.* Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 30-е годы: деревня / пер. с англ. 2-е изд. Москва: РОССПЭН, 2008. 422 с. URL: [http://yakov.works/libr\\_min/21\\_f/iz/patrik\\_9.htm](http://yakov.works/libr_min/21_f/iz/patrik_9.htm).

Хальбвакс 2005 – *Хальбвакс М.* Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. № 2–3. С. 8–27. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/kollektivnaya-i-istoricheskaya-pamyat.html>.

Хасянов 2018 – *Хасянов О.Р.* Повседневная жизнь советского крестьянства периода позднего сталинизма.

1945–1953 гг. На материалах Куйбышевской и Ульяновской областей. Москва: РОССПЭН, 2018. 359 с. URL: <http://test8.dlibrary.org/ru/nodes/1027>.

Шеуджен 2012 – *Шеуджен Э.А.* «Места памяти»: модная дефиниция или историографическая практика? // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2012. № 2. С. 60–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17747585>.

### References

Verbitskaya 1991 – *Verbitskaya O.M.* (1991) Russian peasantry: from Stalin to Khrushchev. Mid 40-ies – early 60-ies. Moscow: Nauka, 222 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18933586>. (In Russ.)

Koznova 2016 – *Koznova I.E.* (2016) The Stalin era in the memory of the Russian peasantry. Moscow: ROSSPEN, 464 p. (In Russ.)

Leontieva 2016 – *Leontieva O.B.* (2016) The remembering culture. Rev.: Koznova I.E. *Stalinskaya epoha v pamyati krest'yanstva Rossii*. Irina Koznova. Moscow: Politicheskaya enciclopediya, 2016. *The Historical Expertise*, no. 1, pp. 67–71. Available at: [https://istorex.ru/page/leonteva\\_ob\\_pomnyaschaya\\_pamyat](https://istorex.ru/page/leonteva_ob_pomnyaschaya_pamyat); <https://elibrary.ru/item.asp?id=28911399>.

Nora 1999 – *Nora P.* (1999) *Les lieux de memoire*. Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 328 p. Available at: <https://www.rulit.me/author/ozuf-mona/franciya-pamyat-download-245534.html>. (In Russ.)

Osokina 2010 – *Osokina E.A.* (2010) On social immunity, or a critical look at the concept of passive (everyday) resistance. In: *Social History. Yearbook*, pp. 284–301. Available at: <http://test8.dlibrary.org/ru/nodes/2174-osokina-e-a-o-sotsialnom-immunitete-ili-kriticheskiiy-vzglyad-na-kontseptsiiyu-passivnogo-povsednevnogo-soprotivleniya>. (In Russ.)

Romanovskaya 2010 – *Romanovskaya E.V.* (2010) *Morris Halbwachs: Cultural Contexts of Memory*. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 10, no. 3, pp. 39–44. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/moris-halbvaks-kulturnye-aspekty-pamyati>. (In Russ.)

Fitzpatrick 2008 – *Fitzpatrick Sh.* (2008) *Stalin's peasants. Resistance and Survival in the Russian village after Collectivization*. Translation from English. 2nd edition. Moscow: ROSSPEN, 422 p. Available at: [http://yakov.works/libr\\_min/21\\_f/iz/patrik\\_9.htm](http://yakov.works/libr_min/21_f/iz/patrik_9.htm). (In Russ.)

Halbwachs 2005 – *Halbwachs M.* (2005) *Collective and historic memory*. *Neprikosnovennyi zapas*, no. 2–3, pp. 8–27. Available at: <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/kollektivnaya-i-istoricheskaya-pamyat.html>. (In Russ.)

Khasyanov 2018 – *Khasyanov O.R.* (2018) *Everyday life of the Soviet peasantry during the late Stalinist period. 1945–1953*. Based on materials from the Kuybyshev and Ulyanovsk regions. Moscow: ROSSPEN, 359 p. Available at: <http://test8.dlibrary.org/ru/nodes/1027>. (In Russ.)

Sheudzhen 2012 – *Sheudzhen E.A.* (2012) *Memory places: a fashionable definition or historiography practice? Vestnik Aдыгейского государственного университета. Seriya 1: Regionovedenie: filozofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kul'turologiya*, no. 2, pp. 60–68. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17747585>. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 930.2

Дата поступления: 12.12.2019  
рецензирования: 25.01.2021  
принятия: 26.02.2021

**Локальные трансформации музейных «мест памяти»  
в постсоветских условиях: историографические заметки  
и непосредственные наблюдения**

**В.Г. Рыженко**

Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, г. Омск, Российская Федерация  
E-mail: valentina948@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9631-2468>

**Аннотация:** Проблема перехода от советской эпохи к новому этапу истории России и происходящих в этих условиях трансформаций всех сторон жизни российского общества уже привлекла внимание ученых, в первую очередь социологов. В рамках недавних социологических исследований (проект «Россия реформирующаяся») было отмечено, что в исторической памяти населения распад СССР и реалии новой России имеют неоднозначные проявления, а коллективная память снижается. Следует обратиться к характеристике ситуации с оценками происходящих трансформаций представителями других научных направлений в контексте парадигмы памяти. В данной статье остановимся на интерпретациях современными исследователями локальных музейных трансформаций как мест памяти о прошлом. Необходимо сравнить подходы к проблеме музеологов, культурологов и историков. Основой для историографических заметок и наблюдений служит интеллектуальная история как междисциплинарное предметное поле актуального исторического знания о всевозможных видах творческой деятельности, процессах творчества и его результатах. Новизна нашего исследования состоит в том, что в рамках memory studies используется историко-культурологическая модель для анализа музейных «мест памяти» с отдельным акцентом на оценку современной специфики репрезентации образов советского прошлого. В качестве полученных историографических результатов фиксируем наибольшую активность рассмотрения проблемы трансформаций в музейведческих публикациях. Однако их авторы сводят сущность проблемы к внутреннему миру музеев (появлению дополнительных функций и форм деятельности). В то же время с середины 2000-х гг. наблюдается сближение музейведения с исторической наукой (проект «Роль музеев – библиотек – архивов в информационном обеспечении исторической науки»). Совместно с историками поставлена проблема возможного создания музея локальной истории нового типа. Важным дополнением к формирующейся «историографии памяти» следует считать появление первых публикаций, соединяющих музеи и историческую память в современной России, а также предлагающих типологизацию музеев с точки зрения форм памяти. В связи с вопросом о специфике источниковой базы для изучения локальных трансформаций музейных «мест памяти» рассматривается информация, извлекаемая из непосредственных наблюдений. В качестве примеров используются трансформации музеев в культурном пространстве отдельных городов Западной Сибири.

**Ключевые слова:** интеллектуальная история; современные интерпретации локальных трансформаций; музей; места памяти; советская эпоха.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-09-00329.

**Цитирование.** Рыженко В.Г. Локальные трансформации музейных «мест памяти» в постсоветских условиях: историографические заметки и непосредственные наблюдения // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 23–31. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-23-31>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Рыженко В.Г., 2021

Валентина Георгиевна Рыженко – доктор исторических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, кафедра современной отечественной истории и историографии, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского, 644077, Российская Федерация, г. Омск, пр. Мира, 55 а.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 12.12.2021  
Revised: 25.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

**Local transformations of museum «places of memory» in post-Soviet era:  
historiographical notes and direct observations**

**V.G. Ryzhenko**

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russian Federation  
E-mail: valentina948@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9631-2468>

**Abstract:** The problem of transition from soviet era to modern Russia and associated transformations attracted the attention of scientists (sociologists specially). Within the framework of recent sociological research (the project «Russia reforming»), it was noted that in the historical memory of the population, the collapse of the USSR and the realities of the new Russia have ambiguous manifestations, and the collective memory is declining. It is necessary to refer to the characterization of the situation with assessments of ongoing transformations by representatives of other scientific fields in the context of the memory paradigm. The article is devoted to modern interpretations of local museum transformations like places of memory. It is necessary to compare approaches to the problem of museologists, cultural scientists and historians. The basis for historiographical notes and observations is intellectual history as an interdisciplinary subject field of actual historical knowledge about various types of creative activity, creative processes and its results. The novelty of our research is that the «memory studies» uses a historical and cultural model for the analysis of Museum «places of memory» with a separate emphasis on the assessment of the modern specifics of the representation of images of the Soviet past. As the obtained historiographical results, we record the greatest activity in considering the problem of transformations in Museum publications. However, their authors reduce the essence of the problem to the inner world of museums (the appearance of additional functions and forms of activity). At the same time, since the mid-2000s, there has been a convergence of museology with historical science (the project «Role of museums – libraries – archives in the information support of historical science»). The problem of possible creation of a Museum of local history of a new type has been raised. The first publications which connecting museum and historical memory in modern Russia are most important to «memories historiography». Specifics of source base for research of local transformations museum «places of memory» are considered information from direct observations. Transformations of museums in culture space of some Siberian cities are used for example.

**Key words:** intellectual history; modern interpretations of local transformations; museum; places of memory; Soviet era.  
**Acknowledgements.** The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research according to the research project № 18-09-00329.

**Citation.** Ryzhenko V.G. Local transformations of museum «places of memory» in post-Soviet era: historiographical notes and direct observations. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 23–31. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-23-31>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Ryzhenko V.G., 2021

Valentina G. Ryzhenko – Doctor of Historical Sciences, professor, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Department of Modern Russian History and Historiography, Dostoevsky Omsk State University, 55, Mira Avenue, Omsk, 644077, Russian Federation.

## Введение

Проблема перехода от советской эпохи к новому этапу истории России и происходящих в этих условиях трансформаций всех сторон жизни российского общества уже привлекла внимание ученых, в первую очередь социологов. Достаточно сослаться на проект Института социологии РАН «Россия реформирующаяся» [Россия реформирующаяся 2018]. Одна из статей по итогам социологического исследования, проведенного в октябре 2017 г., напрямую выходит на интересующую нас проблему трансформаций социальной и исторической памяти [Андреев 2018, с. 319–347] и актуализирует ее для историографического осмысления.

В то же время резко возрос на рубеже XX–XXI вв. общественный интерес к музейным формам показа отечественной истории. Уже в первое десятилетие XXI века усилилась рефлексия гуманитариев относительно роли (миссии) музеев в контексте парадигмы памяти. В этих процессах отчетливо проявилось внимание к концептуальным проблемам изменений музейных экспозиций как к предмету обсуждения не только в кругу музейных работников. Добавилось обращение к проблеме постсоветских социокультурных трансформаций в самом широком их истолковании в теоретико-методологическом, эмпирическом и историко-научном плане.

Назрела необходимость обратиться к характеристике ситуации с оценками происходящих трансформаций представителями разных научных

направлений в контексте парадигмы памяти. Тем более что за последние более 15 лет появилось достаточное количество публикаций, в том числе начала формироваться «историография памяти» [Лентьева 2015, с. 59–96]. Возникают новые элементы трансляции образов прошлого в культурном пространстве крупных городов, которые вызывают дискуссии. В частности, речь идет о мультимедийных парках «Россия – моя история». По мнению некоторых историков, их можно отнести к музеям [Мазур 2019, с. 116]. В данной статье остановимся на интерпретациях современными исследователями локальных музейных трансформаций как мест памяти о прошлом. Необходимо сравнить подходы к проблеме музеологов, культурологов и историков. Основой для историографических заметок и наблюдений служит интеллектуальная история как междисциплинарное предметное поле актуального исторического знания о всевозможных видах творческой деятельности, процессах творчества и его результатах.

## Основная часть

С 90-х гг. XX в. после длительного преобладания «отраслевых» описаний истории деятельности музеев усиливается тенденция к видению проблемы внутри междисциплинарного сегмента современного гуманитарного знания. Востребование идей и исследовательских практик по изучению «областных культурных гнезд» из забытого наследия отечественного культурно-исторического ро-

диноведения способствует выходу на новый уровень осмысления проблемы. Еще М.С. Каган обратил особое внимание на такой аспект проблемы, как роль музеев в качестве важного фактора, определяющего уникальность культуры каждого города (независимо от профиля музея) и одновременно влияющего на потребности, вкусы, критерии поведения горожан [Каган 1993]. Э.А. Шулупова в рамках предложенного ею «областного культуроведения» посчитала необходимым соединить музееведческую проблематику с контекстом культурного наследия и исторической памяти [Шулупова 2003, с. 11–25]. Следует подчеркнуть один из принципиальных моментов в такой постановке вопроса: музей предстает в качестве важного звена в процессе интерпретации культурного наследия и задает ритм исторического времени.

Кроме того, музей, являясь хранителем и транслятором культурного наследия, отражает официальный срез исторической памяти в совокупности общероссийской, региональной и локальной трактовок. Он также выступает в роли фиксатора исторических наслоений в образах городов каждого конкретного региона. Его экспозиции участвуют в расстановке ключевых символов, с которыми ассоциировались и/или которыми закреплялись на разных исторических этапах образ и потенциал города – регионального центра или его отдельных «примечательных мест» – «визитных карточек» города. Следовательно, расширяется и содержание культурного наследия, хранимого музеями и желательного для востребования и трансляции.

На важность востребования музейных ценностей в связи с вопросом об инструментах формирования региональной идентичности обратила внимание И.Я. Мурзина в своей монографии, посвященной раскрытию феномена региональной культуры на материалах Урала [Мурзина 2003, с. 178]. По ее мнению, новый культурологический подход имеет целью обретение способа видения действительности на основе ценностей родной культуры и признания множественности картины мира. Отсюда музей становится хранилищем не только культурного наследия в виде материальных ценностей, но и образов своего региона и своего «Места». Тем самым проблема востребованности культурного наследия, хранящегося в музеях различных типов, получает дополнительный импульс для новой теоретико-методологической постановки и поиска научно-практических путей ее решения.

Первоначально следует остановиться на широко обсуждаемых в настоящее время вопросах о предназначении музея как социального института в современных реалиях постсоветской России и ее регионов или, как часто подчеркивают особенности нового состояния нашего Отечества после распада СССР, «России регионов». Наибольшую активность рассмотрения проблемы трансформаций находим в музееведческих публикациях. Однако их авторы в большинстве случаев сводят сущность проблемы к внутреннему миру музеев (появлению

дополнительных функций и форм деятельности). В то же время с середины 2000-х гг. наблюдается сближение музееведения с исторической наукой.

Самым ярким показателем особой актуальности создания новых экспозиций историко-краеведческих музеев и одновременно началом нового историографического этапа можно считать первое заседание 12 февраля 2007 г. годового научного семинара «Образы времени», организованного по инициативе заместителя директора Института всеобщей истории РАН доктора исторических наук Л.П. Репиной совместно с Государственным историческим музеем (Л.И. Скрипкина). Доклад на тему «Формирование исторического музея нового типа и его новая роль в современном познании» на основе анализа деятельности ГИМа и новейших тенденций в современном музейно-выставочном проектировании был сделан известным специалистом по актуальным проблемам музееведения и музейного дела Л.И. Скрипкиной. После обсуждения вывод о возможных перспективах сотрудничества ГИМа и ИВИ РАН для воплощения новейшего видения реальной истории в музейных проектных формах свидетельствовал о серьезности восприятия учеными-историками роли историко-краеведческих музеев как центров, показывающих историю в едином информационном и интеллектуальном пространстве.

Следует выделить актуальную сквозную проблему исторической памяти, для разработки которой необходимо объединение усилий историков, музейных специалистов, культурологов, менеджеров социально-культурной деятельности. Не случайно утверждается мнение об ориентации на музеи «Места», на изучение и развитие традиций трансляции культурной памяти, сложившихся в конкретном регионе. В этой связи снова сошлемся на участие представителей ГИМа (Л.И. Скрипкина) в работе Международной научной конференции «Теории и методы исторической науки: шаг в XXI век» (Москва, ноябрь 2008 г.). Выступая на завершающей дискуссии секции 3 «Парадигмы изучения прошлого и их актуализация», Л.И. Скрипкина обратила внимание на изменения в современной музейной сфере и на проблемы поиска стратегии отражения исторических процессов в музейных экспозициях. Она подчеркнула принципиальную новизну ситуации. По ее убеждению, историкам необходимо осознать: в музейном сообществе на первый план вышли принцип адекватности подхода к показу прошлого и пониманию значимости визуальных представлений о нем [Вместо предисловия 2009, с. 5–15]. Кроме того, в условиях административного реформирования начиная с 2009 г. проблемы музеефикации исторических процессов сместились на региональный уровень. В то же время Л.И. Скрипкина сочла необходимым преодолеть существующую тенденцию к показу прошлого в региональных музеях без общероссийского контекста.

Актуальность проблемы места и роли музеев как компонентов определенного социокультурного пространства («городская цивилизация») за последнее десятилетие значительно возросла. Это подтверждается существенными трансформациями прежних форм музейной деятельности и расширением «рынка услуг», предлагаемых посетителям, а также усилением процесса возникновения в границах конкретного Места новых институций музейного типа. Так в условиях постсоветской России соединяются две неистребимые потребности культурно-созидательной деятельности человека. Музейные работники стремятся укрепить свой статус и доказать пользу своего «учреждения культуры». Представители различных социальных групп и корпораций, энтузиасты-одиночки предпринимают шаги по музеификации памяти о традициях и ценностях, которые следует передать молодым поколениям. В начале XXI века вновь стоит прислушаться к мыслям Н. Федорова, высказанным в 1903 г., о том, что «каждый человек носит в себе музей» и что «музей – это собор лиц». Современные процессы регионализации в России, активные поиски способов коллективной и личностной самоидентификации, идущие повсеместно, еще более актуализируют проблемы, связанные с положением музеев в пространстве определенной территории.

Существенные перемены произошли и продолжают в современной историографии и в сопредельных гуманитарных науках. Свойство современных интеллектуальных штудий – устойчивое стремление к выходу за рамки устоявшихся канонов «отраслевого» знания. Отсюда с конца XX века нарастает число дисциплин, возникающих «на стыке» и «на пересечении» нескольких областей научного знания. С помощью складывающихся междисциплинарных практик можно существенно изменить представления об окружающем пространстве, его физико-географическом, историческом и символическом измерениях, тем более выделить и рассмотреть особые элементы культурного пространства определенной территории.

Исследовательская ситуация непосредственно в исторической науке последних 10–15 лет XX в. и в первые годы XXI века характеризуется влиянием чередующихся познавательных «поворотов», укреплением линии на сближение исторической науки с другими науками, становлением новых научных направлений. Эта новизна уже неоднократно отмечалась на различных научных конференциях, в научных статьях, в том числе в наших работах. В настоящее время в отечественной (русской) историографии не вызывает сомнений оценка междисциплинарности в качестве неотъемлемой характеристики нового состояния исторической науки. Второй ипостасью отмеченной новизны стало право исследователя на выбор собственного инструментария, на создание экспериментальной исследовательской модели. Наши действия в этом направлении также привели к опре-

деленным результатам по созданию междисциплинарных моделей изучения интеллигенции и культурно-цивилизационного ландшафта города.

Напомню, что в своей статье, опубликованной в 1999 г., я отмечала недостаточную изученность истории музеев в России и в Сибири, отсутствие внимания историков культуры к взаимосвязям внутренней жизни музеев и динамики социокультурных потребностей горожан, а также подчеркивала назревшую необходимость перехода к междисциплинарному уровню осмысления музееведческих сюжетов. В настоящее время имеются явные признаки продвижения специалистов, изучающих музеи каждый под своим углом зрения (историков, этнографов, искусствоведов, музееведов, архитекторов, культурологов), навстречу друг другу по пути к своего рода «голографическому» представлению об общем исследовательском объекте. В этом отношении знаменателен факт издания Российской музейной энциклопедии (РМЭ 2001), содержание которой можно считать «скелетом» для конструирования такого объемного видения музеев разных типов, находящихся в координатах пространства двух уровней (в пространстве отечественной культуры и в пространстве определенной территории/Места). Прошедшие несколько лет подтверждают мою мысль, что соединение институционального и музееведческих подходов к анализу региональных аспектов истории музеев и музейного дела с историко-культурологической моделью изучения городской среды (в омской версии – городского культурно-цивилизационного ландшафта) весьма перспективно. В этом случае интересующий нас объект оказывается в междисциплинарном сегменте, образованном пересечением проблемных полей исторической науки, регионоведения, культурологии, семиотики городского пространства, музееведения. В этом направлении осуществили диссертационные исследования под моим руководством Е.Г. Морозова (2003 г.) и А.А. Урванцева (2008 г.) и успешно защитили полученные результаты. При этом учитывается предложение Э.А. Шулеповой отождествлять историко-культурную среду со средой памяти, которая воссоздает локальный мир человека не «плоскостной», а «стереоскопический» (музей, являясь хранителем и транслятором культурного наследия, отражает официальный срез исторической памяти в совокупности общероссийской, региональной и локальной трактовки). Он также выступает в роли фиксатора исторических наслоений в образах городов каждого конкретного региона. Его экспозиции участвуют в расстановке ключевых символов, с которыми ассоциировались и/или которыми закреплялись на разных исторических этапах образ и потенциал города – регионального центра или его отдельных «примечательных мест» – «визитных карточек» города.

В такой ситуации становится возможным выделить другой аспект проблемы: насколько сам музей в качестве сложносоставного материально-

духовного элемента городской среды может выступать в роли особого маркера культурного пространства города, знака и/или символа специфики того или иного Места и его истории. При этом важно учитывать расположение музея (в историческом центре, в «спальных» районах города и т. д.). Помимо юридического статуса музея (областной, городской, ведомственный и т. д.), важное значение имеют дополнительные сведения о музейном здании: старинное, находящееся в категории памятника архитектуры; новое, специально построенное для музея; бывший объект «соцкультбыта», переданный музеем целиком, либо частично. Отмечу, что в статьях РМЭ внимание к подобным деталям прослеживается слабо. Мне представляется, что рассмотрение данного вопроса придаст новизну традиционной модели описания истории отечественного музейного дела. На региональном (западносибирском) и локальном (отдельные города региона) материале такой замысел был уже обозначен мною в ряде публикаций.

Важнейшим источником информации для его воплощения и в целом для междисциплинарного «голографического» изучения музея становятся визуальные (изобразительные) источники. В классификационных схемах они включаются в группу кинофотофонодокументов или «аудиовизуальных документов». Последний термин широко использует известный российский источниковед В.М. Магидов [Магидов 2005, с. 10]. При историко-культурологическом подходе используется выражение «визуальные тексты». Это подчеркивает необходимость определенной последовательности процедур расшифровки прямой и скрытой информации в привлекаемых изображениях.

Специфика российского интеллектуального «фона», в котором с 90-х гг. XX в. наблюдается всплеск поисков междисциплинарных вариантов «делания» истории и собирательного образа города, инициирует оформление различных исследовательских практик. Их исходные и опорные основания зависят от «материнской платы», выбираемой разработчиками. Выделим основные линии движения исследовательской мысли, уже приведшие к созданию экспериментальных моделей. При этом важен тот факт, что восприятие города как «очеловеченной природы» (Д.А. Алисов) отражает одновременно его собирательный образ, от которого отталкиваются исследователи в своих теоретико-методологических построениях, и первостепенную сущностную характеристику одного из сложнейших объектов изучения, имеющего многоуровневую структуру.

Первая линия может быть обозначена как «метафизическая». В составе исследователей, проявивших повышенный интерес к метафизике места, изначально преобладали философы. Однако вскоре среди них появляются историки. Точка отсчета оформления этой линии – от начала до середины 90-х гг. XX в. Характерной особенностью, определившей масштабы ее распространения, увлечен-

ность конструированием «Духа Места», а также переход к накоплению конкретно-исторической информации для описания «лица не общего выражения» применительно к российским городам, на мой взгляд, можно считать право исследователя на создание «своей территории» и соответствующего инструментария для изучения сложных объектов. Отмечу концептуальные построения В.М. Немчинова, соотнесенные им с методиками зарубежных исследований (area studies), что не имеет, по его мнению, в отечественной практике устоявшегося адекватного аналога. Автор увязал проблематику метафизики исторического объекта, в данном случае города как фактора развития социума, с вопросом о том, как переживается пространство, структуры, институты и духовная среда города данным обществом в данное историческое время. Приведу одно из его утверждений: «Город познаваем лишь в отражении и в не всегда прямом зеркале фактов. В этом специфика объекта, имеющего метафизическую, духовную проекцию. Пребывая в исторически заданном времени, мы все равно привносим самонаблюдение в исследование генезиса городской среды, даже если академически рационально суживаем зеркало наблюдаемых и оцениваемых исторических явлений» [Немчинов 1995, с. 238]. И далее он уточнил содержание топографического привязки с точки зрения метафизического подхода: «Город, собственно говоря, не есть кружок на карте. Это точка роста кристалла цивилизации».

К концу XX – началу XXI в. в российском интеллектуальном пространстве достаточно явно обозначилось несколько центров, где внедрялись, опираясь на локальный материал, разные варианты модели этой линии (среди них Саратов, Пермь, Омск). Символическое пространство отдельных городов выступало при этом в виде своего рода копилки их культурно-символической идентичности. Метафизика города трактовалась как «зримое незримого», а различия городов выделялись в осознанности метафизики места. Метафизическая линия тесно связана с семиотическими исследованиями. Отсюда сам город определяется как сложный семиотический механизм, создатель, получатель и хранитель информации, мощный генератор культуры, а его пространство представляется хранилищем различных кодов, знаков, возможностей реализованных и нереализованных, иллюзий, мифов и т. д. Метафизический поворот в философско-культурологическом изучении отдельных городов/Мест для выяснения конкретной архитектоники места как интегрального понятия, объединяющего природную, предметно-созидательную, социальную и культурную среды, стал методологической основой в построениях омского искусствоведа и философа В.Ф. Чиркова [Чирков 2006].

Среди анализируемого им своеобразия архитектоники различных городских пространств выделим характеристику Омска. Ее природный признак в оценке В.Ф. Чиркова [Чирков 2006, с. 126–131] «носит тотально горизонтальный ха-

рактер», поскольку задан «степным ландшафтом, который вбирает в себя пластически выразительные лесные участки локального характера в виде березовых колков». Этот признак существенно усилен водными плоскостями рек Иртыш и Омь, закреплен в своей цельности красивой полусферой небесного свода, имеющей в месте «касания» с землей ровную, почти не нарушаемую рельефом прямую. В то же время реальная градостроительно-планировочная структура города не осмысливает степного пространства и всей его природной архитектоники, за исключением набережной и мостов. Интересна мысль автора, что природные, ландшафтные особенности места Омска («не любит определенности в границах») влекут за собой отсутствие устойчивого пластического символа/знака города. Однако они же способствовали рождению поэтических и художественных образов города, серебристо-серо-голубого колорита их цветовой и «звуковой» (музыка стихов известного поэта, уроженца Омска Л. Мартынова) гаммы. Подчеркну, что появление искусствоведения в моделях этой линии привело к разработке методик специального музейного конструирования и репрезентации образов города и его «культурных слоев». Для региональных (сибирских) городов, относящихся к категории средних (Г.Г. Лаппо), метафизическая линия развивается в исследованиях И.П. Решиковой, которая обращается к образам Новокузнецка (бывшего Сталинска). В то же время для ее подходов характерно соединение двух уровней: накопления эмпирического материала с помощью союза с краеведами и совместного же философско-культурологического обсуждения темы «Мистические корни Новокузнецка». Сразу же следует оговорить, что Ирина Петровна Решикова – активный участник городского краеведческого объединения «Серебряный ключ» при центральной библиотеке им. Гоголя г. Новокузнецка, образованного в феврале 2007 г. В него входят историки, географы, архитекторы, философы, работники музеев, библиотек, вузов, имеющие профессиональный или любительский интерес к истории и развитию города.

Есть пример и более тесной связи с музеем Т.П. Фокиной – теоретика и пропагандиста метафизической линии в изучении пространства города Саратова. Философское метафизическое осмысление феномена Места применительно к отдельным городам распространилось достаточно широко и не может не учитываться при разработке междисциплинарной модели интересующего нас сложного объекта. Так, саратовские исследователи считают метафизику места и метафизику города самыми важными и интереснейшими для изучения феноменами [Пространственность развития и метафизика Саратова 2001]. Ученые предлагают рассматривать специфику Саратова в качестве ресурса развития и перейти к разработке технологии использования культурно-символических ресурсов губернского центра и губернии как целого.

При этом символическое пространство города выступает в виде своего рода копилки его культурно-символической идентичности. Метафизика города трактуется как «зримое незримого», а различия города следует видеть, по мнению Т.П. Фокиной, в осознанности метафизики места.

Эта метафизическая линия тесно связана с семиотическими исследованиями, поскольку инициирована в значительной степени ими. Отсюда сам город определяется как сложный семиотический механизм, создатель, получатель и хранитель информации, мощный генератор культуры, а его пространство представляется хранилищем различных кодов, знаков, возможностей реализованных и нереализованных, иллюзий, мифов и т. д. Т.П. Фокина не только сотрудничает с Саратовским государственным художественным музеем им. А.Н. Радищева и его филиалом – музеем-усадьбой Виктора Борисова-Мусатова. Она создает свои экспозиционно-выставочные варианты музейных встреч, утверждающих идеи новой миссии музея, выходящей за рамки собственно музейного пространства и ставящей проблему роли художников (добавлю – равно и художественных музеев – В. Р.) в формировании семейных традиций и ценностей. Свои представления о Саратове профессор кафедры социальных коммуникаций Поволжской академии госслужбы Т.П. Фокина, известная исследовательница души города, его метафизики, впервые озвучила в докладе, состоявшемся в 90-е гг. в государственном музее К.А. Федина. Таким образом, можно сделать вывод, что в отмеченных случаях выполнялась (и продолжает выполняться, судя по информации соответствующих интернет-ресурсов) посредническая миссия музея между горожанами, активом городского сообщества и учеными – разработчиками оригинальных концепций изучения городского пространства.

Любопытны интерпретации миссии музея современного искусства, предлагающиеся разработчиками концепции подобных музеев. Остановимся на одной из самых недавних, связанных с Пермским музеем современного искусства, расположенным в здании Речного вокзала. В содержащейся на сайте информации подчеркивается, что кроме собственно художественных задач музей выполняет особую миссию для города, всего Пермского края. В первую очередь это создание нового культурного наследия, способного стать мировым достоянием; а также развитие того наследия, которое нынешние пермяки получили от предшественников. Точно так же, как деревянные боги, собранные Серебрянниковым в начале XX века, коллекция Пермского музея современного искусства должна стать бесценным символическим капиталом Перми.

Обратим внимание на развитие представлений о миссии этого музея. По мнению создателей концепции, прежде всего известного искусствоведа и галериста Марата Гельмана, Музей современного искусства должен стать культурной ин-

ституцией новой формации, решающей вопросы социально-экономического развития Пермского края, а именно: повышения качества жизни горожан, формирования творческой среды, развития городской среды, формирования имиджа города, международной культурной интеграции, развития туризма, экономического развития и новых инициатив. Остановлюсь на более развернутом комментарии к миссии музея по отношению к городской среде. Здесь примечателен такой акцент: музей будет играть роль продюсера, отвечающего на запрос на самом высоком художественном уровне. Музей как культурный оператор средствами современного искусства предполагает привнести в градостроительную систему Перми художественную эстетику, насытить ее городское пространство новыми достопримечательностями. Касается это публичного искусства или мемориалов памяти. Особое влияние музей окажет на территорию, прилегающую к Речному вокзалу. Эта территория станет привлекательной для инвесторов, набережная превратится в место отдыха, Пермь приобретет еще один центр. Последний штрих из этой намечаемой миссии нового музея заслуживает внимания с учетом проблемы конструирования локальной идентичности и символов Места. В комментарии о намерениях укреплять имидж города сказано: «Уникальность коллекции сделает Пермь видимой точкой на карте мира. Музей внесет значительный вклад в создание индивидуального и узнаваемого образа Перми как современного динамично развивающегося города со статусом региональной столицы, с активными культурными процессами, способными проявить его на мировой карте уникальных городов и значимых культурных событий» [Музей...].

Вопрос о миссии современных музеев весьма непростой, особенно если речь идет о музее будущего. На этот счет существуют разные подходы и интерпретации. Приведем точку зрения зарубежного специалиста К. Ахмас из Финляндии [Ахмас 2009]. Исходный посыл здесь в том, что музеи должны нести ответственность за предоставление людям осмысленного начала, улучшая качество жизни и давая ощущение личной и коллективной безопасности. Примечательно, что для обоснования потребности в новой миссии музея автор обращается к появлению парадигмы трансмодерна, которая стала реакцией на утрату людьми в информационном обществе постмодерна своих корней (люди «остались с обрывками культурных контактов и осколками идентичности»). Большое значение в этих интерпретациях придается креативному началу как опоре для выстраивания тесных отношений с посетителями, которые «будут воспринимать музей как интересную, привлекательную и желанную институцию, отвечающую на их интеллектуальные и эмоциональные запросы (включение соавторов из аудитории). Суть этого подхода выражена еще и в такой фразе: «Функция музея – это функция зеркала, отражающего общество» [Ахмас 2009].

Относительно миссии современных художественных музеев следует учитывать и опыт, накопленный российскими, в том числе региональными музеями, которые становятся особым местом в городском пространстве региональных центров, где осуществляется встреча разных культур. Здесь вокруг произведений из музейных коллекций и творений современных художников возникают реальные и виртуальные диалоги, актуализирующие проблемы сбережения культурного наследия, его репрезентации как важного фактора интеграции внутри особого «пространства пересекающихся интересов» сопредельных регионов. Для России и Казахстана, например, таким пространством признается и активно изучается в динамике историко-культурных взаимодействий «Степной край Евразии». Это подтверждает возрастающую геополитическую актуальность заявленной темы. Художественные образы – это интерпретация сохранившихся памятных признаков (реальных и символических) Места (в данном случае – упомянутого «Степного края Евразии»), его специфики и исторической динамики, поэтому их восприятие будет способствовать формированию элементов регионального самосознания и культуры диалога сопредельных территорий.

В то же время с середины 2000-х гг. наблюдается сближение музееведения с исторической наукой (проект «Роль музеев – библиотек – архивов в информационном обеспечении исторической науки»). Совместно с историками поставлена проблема возможного создания музея локальной истории нового типа. Важным дополнением к формирующейся «историографии памяти» следует считать появление первых публикаций, соединяющих музеи и историческую память в современной России, а также предлагающих типологизацию музеев с точки зрения форм памяти.

### Заключение

В итоге можно окончательно скорректировать историко-культурологическую исследовательскую модель. К ней мы двигались постепенно через историко-культурологическую модель «Город – Культура – Интеллигенция», сконструированную и апробированную ранее В.Г. Рыженко [Рыженко 2003, с. 104–159], которая может внедряться в исследовательскую практику с модификациями, соответствующими объектам исследования и предметным областям. Применительно к проблематике нашего проекта модифицированный вариант модели описывается в виде интеллектуального конструкта «Город – Музей – Личность». Музей предстает в нем как сложносоставной материально-духовный элемент городской среды и особый маркер культурного пространства города, знак и/или символ специфики того или иного Места и его истории, инициированный идеями и реализованный усилиями отдельных представителей регионального и/или локального сообщества. Отсюда предлагалось использовать интеллекту-

альный конструкт «Город – Музей – Личность» (2008 г.). При таком подходе само понятие «музей» трактуется расширительно, не только как тип учреждения культуры, а прежде всего как вариант местного «культурного гнезда», объединяющего вокруг себя всех интересующихся судьбой культуры данного Места. Кроме того, музей предстает как сложносоставной материально-духовный элемент культурно-цивилизационного ландшафта и особый маркер города, знак и/или символ специфики того или иного Места и его истории, инициированный идеями и реализованный усилиями отдельных представителей регионального и/или локального сообщества. В итоге предлагается исследовательская модель (интеллектуальный конструкт) в виде условной матрицы: Культурно-цивилизационный ландшафт города/Образ Места – Музей/знаковое «культурное гнездо»/Место памяти – Креативная Личность/Творец Памяти и Образов Города. Модель при установке на восприятие города как «внешнего текста» и музейной экспозиции как «внутреннего текста» может быть развернута в трех уровнях. Это открывает дополнительные перспективы. Как свидетельствуют современные публикации [Новации в музейном мире 2017], эта модель может эффективно работать при изучении музейных трансформаций в локальном культурном пространстве на основе непосредственных наблюдений за изменениями экспозиций на пути к музею локальной истории нового типа.

#### Библиографический список

- Андреев 2018 – Андреев А.Л. Российское общество постсоветской эпохи: социальное самочувствие, историческая память, идеалы и ценности // Россия реформирующаяся: ежегодник. Москва: Институт социологии РАН, 2018. Вып. 16. С. 319–347. DOI: <http://doi.org/10.19181/ezheg.2018.14>.
- Ахмас 2009 – Ахмас К. Музей в эпоху трансмодерна // Музеология – музееведение в начале XXI века: проблемы изучения и преподавания: материалы Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 2009. С. 129–136.
- Вместо предисловия 2009 – *Вместо предисловия*. Научная конференция «Теории и методы исторической науки: шаг в XXI в.» // Диалог со временем. 2009. № 27. С. 5–15. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2013/07/02/1251229012/1.pdf>.
- Каган 1993 – Каган М.С. Культура города и пути ее изучения // Город и культура: сб. науч. ст. Санкт-Петербург, 1992. С. 15–16.
- Леонтьева 2015 – Леонтьева О.Б. «Мемориальный поворот» в современной российской исторической науке // Диалог со временем. 2015. № 50. С. 59–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23023948>; [https://roii.ru/dialogue/50/roii-dialogue-50\\_3.pdf](https://roii.ru/dialogue/50/roii-dialogue-50_3.pdf).
- Магидов 2005 – Магидов В.М. Кинофотофонодокументы в контексте исторического знания. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2005. 394 с. URL: <https://na5ballov.pro/lib/vspom/7313-magidov-vm-kinofotofonodokumenty-v-kontekste-istoricheskogo-znaniya.html>.
- Мазур 2019 – Мазур Л.П. Мемориальные музеи политических деятелей в пространстве исторической памяти современной России // Диалог со временем. 2019. № 66. С. 100–119. URL: [https://roii.ru/dialogue/66/roii-dialogue-66\\_7.pdf](https://roii.ru/dialogue/66/roii-dialogue-66_7.pdf); <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36965308>.
- Музей... – *Музей современного искусства Перми*: офиц. сайт. URL: [perm.ru](http://perm.ru).
- Мурзина 2003 – Мурзина И.Я. Феномен региональной культуры: поиск качественных границ и языка описания. Екатеринбург, 2003. 205 с.
- Немчинов 1995 – Немчинов В.М. Метафизика города // Город как социокультурное явление исторического процесса: сб. ст. Москва, 1995. С. 234–240. URL: [http://www.glazychyev.ru/books/sborniki/1995\\_gorod\\_kak\\_sociokult\\_yavlenie/1995\\_gorod\\_kak\\_sociokult\\_yavlenie.pdf](http://www.glazychyev.ru/books/sborniki/1995_gorod_kak_sociokult_yavlenie/1995_gorod_kak_sociokult_yavlenie.pdf).
- Новации в музейном мире 2017 – *Новации в музейном мире*. На пути к музею локальной истории нового типа: сб. науч. ст. Новосибирск: Институт истории СО РАН, 2017. 190 с. URL: <http://i.uran.ru/webcab/system/files/bookspdf/novacii-v-muzeynom-mire-na-puti-k-muzeyu-lokalnoy-istorii-novogo-tipa/novacii.pdf>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29985909>.
- Пространственность развития и метафизика Саратова 2001 – *Пространственность развития и метафизика Саратова*: сб. науч. ст. Саратов: Поволжская академия госслужбы, 2001. 144 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25626891>.
- Россия реформирующаяся 2018 – *Россия реформирующаяся*: ежегодник. Москва: Новый хронограф, 2018. Вып. 16. 472 с. DOI: <http://doi.org/10.19181/ezheg.2018>.
- Рыженко 2003 – Рыженко В.Г. Интеллигенция в культуре крупного сибирского города в 1920-е годы: вопросы теории, истории, историографии и методов исследования: монография. Екатеринбург-Омск, 2003. 370 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19688028>.
- Чирков 2006 – Чирков В.Ф. Дом: в локусе бытия: монография. Изд. 2-е, испр. Омск: ООО «ИД “ЛЕО”», 2006. 276 с.
- Шулупова 2003 – Шулепова Э.А. Историческая память в контексте культурного наследия // Культура памяти: сборник научных трудов. Москва, 2003. С. 11–26.

#### References

- Andreev 2018 – *Andreev A.L.* (2018) Post-Soviet Russian society: social well-being, historical memory, ideals and values. In: *Reforming Russia: yearbook*. Moscow: Institut sotsiologii RAN, vol. 16, pp. 319–347. DOI: <http://doi.org/10.19181/ezheg.2018.14>. (In Russ.)
- Akhmas 2009 – *Akhmas K.* (2009) Museum in the transmodern era. In: *Museology – museology at the beginning of the XXI century: problems of study and teaching: materials of the International scientific conference*. Saint Petersburg, pp. 129–136. (In Russ.)
- Instead of a preface 2009 – *Instead of a preface* (2009) Instead of a preface. Scientific conference «Theories and methods of historical science: a step into the XXI century».

- Dialog with Time*, no. 27, pp. 5–15. Available at: <http://eccsocman.hse.ru/data/2013/07/02/1251229012/1.pdf>.
- Kagan 1993 – *Kagan M.S.* (1993) Culture of the city and the ways of its study. In: *City and culture: collection of scientific articles*. Saint Petersburg, pp. 15–16. (In Russ.)
- Leontieva 2015 – *Leontieva O.B.* (2015) «Memorial turn» in the contemporary Russian historical studies. *Dialog with Time*, no. 50, pp. 59–96. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23023948>; [https://roii.ru/dialogue/50/roii-dialogue-50\\_3.pdf](https://roii.ru/dialogue/50/roii-dialogue-50_3.pdf). (In Russ.)
- Magidov 2005 – *Magidov V.M.* (2005) Cinema and photo documents in the context of historical knowledge. Moscow: Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet, 394 p. Available at: <https://na5ballov.pro/lib/vspom/7313-magidov-vm-kinofotofonodokumenty-v-kontekste-istoricheskogo-znaniya.html>. (In Russ.)
- Mazur 2019 – *Mazur L.P.* (2019) Memorial museums of political figures in the space of the historical memory of modern Russia. *Dialog with Time*, no. 66, pp. 100–119. Available at: [https://roii.ru/dialogue/66/roii-dialogue-66\\_7.pdf](https://roii.ru/dialogue/66/roii-dialogue-66_7.pdf); <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36965308>. (In Russ.)
- Museum... – *Museum of Contemporary Art of Perm*: official site. Available at: [permm.ru](http://permm.ru).
- Murzina 2003 – *Murzina I.Ya.* (2003) The phenomenon of regional culture: the search for quality boundaries and a language of description. Yekaterinburg, 205 p. (In Russ.)
- Nemchinov 1995 – *Nemchinov V.M.* (1995) Metaphysics of the city. In: *City as a sociocultural phenomenon of the historical process: collection of articles*. Moscow, pp. 234–240. Available at: [http://www.glazychev.ru/books/sborniki/1995\\_gorod\\_kak\\_sociokult\\_yavlenie/1995\\_gorod\\_kak\\_sociokult\\_yavlenie.pdf](http://www.glazychev.ru/books/sborniki/1995_gorod_kak_sociokult_yavlenie/1995_gorod_kak_sociokult_yavlenie.pdf).
- Innovations in the museum world 2017 – *Innovations in the museum world*. Towards a museum of local history of a new type: *collection of scientific articles*. Novosibirsk: Institut istorii SO RAN, 190 p. Available at: <http://i.uran.ru/webcab/system/files/bookspdf/novacii-v-muzeynom-mire-na-puti-k-muzeyu-lokalnoy-istorii-novogo-tipa/novacii.pdf>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29985909>. (In Russ.)
- Spatial development and metaphysics of Saratov 2001 – *Spatial development and metaphysics of Saratov*: collection of scientific articles. Saratov: Povolzhskaya akademiya gossluzhby, 144 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25626891>. (In Russ.)
- Reforming Russia 2018 – *Reforming Russia* (2018) *Reforming Russia*: yearbook. Moscow: Novyi khronograf, vol. 16, 472 p. DOI: <http://doi.org/10.19181/ezheg.2018>. (In Russ.)
- Ryzhenko 2003 – *Ryzhenko V.G.* (2003) The intelligentsia in the culture of a large Siberian city in the 1920-ies: issues of theory, history, historiography and research methods: monograph. Yekaterinburg-Omsk, 370 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19688028>. (In Russ.)
- Chirkov 2006 – *Chirkov V.F.* (2006) House: at the locus of being: monograph. Edition 2nd, revised. Omsk: OOO «ID “LEO”», 276 p. (In Russ.)
- Shulepova 2003 – *Shulepova E.A.* (2003) Historical memory in the context of cultural heritage. In: *Culture of remembrance: collection of scientific papers*. Moscow, pp. 11–26. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 94(47)084.2

Дата поступления: 14.01.2021  
рецензирования: 24.02.2021  
принятия: 26.02.2021

**«Повседневные практики» в «истории повседневности»:  
как работает метод**

**З.М. Кобозева**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,  
г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: zoya\_kobozeva@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4080-8349>

**Аннотация:** В статье анализируется современная методологическая парадигма в границах теории «истории повседневности» и ее методов, связанных с понятием «повседневных практик» (тактик, стратегий) на примере изучения повседневной истории мещанского сословия. Несмотря на кажущуюся «миролюбивость» подхода к «истории повседневности», в ее эпистемологическом поле обнаруживаются, проявляются, сталкиваются академические отношения, связанные с борьбой традиционалистов и постмодернистов, сторонников описательной истории быта и последователей дискурс-анализа, а также исследователей, работающих с материалом в границах наработок лингвистически ориентированной историографии. Исследовательская рефлексия в современных условиях сопряжена и с нравственным выбором историка: продолжать изучать великие даты, события, имена или сместить исследовательскую оптику в сторону малоизвестного, малопримечательного человека, вырванного из пасти времени всего лишь случайным письменным документом, который поймал некоторое мгновение его жизни. Этическая исследовательская рефлексия, утверждающая, что «маленький человек» – такой же равноценный творец истории, как и его великий современник, связана с методологической этикой, не позволяющей формализовывать методологический подход, формулируя во ввводной части к статье те принципы, которые на практике не реализуются в исследовании. Данная статья не столько полемизирует в отношении методологических подходов современной отечественной историографии, сколько предлагает не следовать «моде», а с учетом специфики источниковой базы применять те методы, которые «работают», то есть помогают составить некую объяснительную модель истории, тех ее локусов, которые связаны с научными интересами того или иного исследователя. В этом отношении германская школа истории повседневности, в частности А. Людтке, представляет ту аналитическую объяснительную модель прошлого, которая позволяет «маленького человека» сделать не только творцом истории, но и ответственным за все ее события.

**Ключевые слова:** методология; метод; повседневные практики; история повседневности; история понятий; новая социальная история; мещанское сословие; тактики; стратегии; микроистория; габитус; эпистема.

**Цитирование.** Кобозева З.М. «Повседневные практики» в «истории повседневности»: как работает метод // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 32–38. DOI: <http://doi.org/10/12287/2542-0445-2021-27-1-32-38>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Кобозева З.М., 2021

Зоя Михайловна Кобозева – доктор исторических наук, профессор исторического факультета, кафедра российской истории, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 14.01.2021  
Revised: 24.02.2021  
Accepted: 26.02.2021

**«Everyday practices» in the «history of everyday life»: how the method works**

**Z.M. Kobozeva**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: zoya\_kobozeva@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4080-8349>

**Abstract:** The article analyzes the modern methodological paradigm within the boundaries of the theory of the «history of everyday life» and its methods associated with the concept of «everyday practices» (tactics, strategies) on the example of studying the everyday history of the bourgeois class. Despite the seeming «peacefulness» of the «history of everyday life» approach, in its epistemological field, academic relations associated with the struggle of traditionalists and postmodernists, supporters of descriptive history of everyday life and followers of discourse analysis, as well as researchers working with material within the boundaries of developments of linguistically oriented historiography. Research reflection in modern conditions is also associated with the historian's moral choice: to continue to study great dates, events, names, or to shift research optics towards a little-known, unremarkable person, torn from the jaws of time by just an accidental written

document that caught a moment of his life. Ethical research reflection, asserting that the «little man» is the same equal creator of history, like his great contemporary, is associated with methodological ethics, which does not allow formalizing the methodological approach, formulating in the introductory part of the work those principles that are not implemented in practice in research. This article does not so much polemize with respect to the methodological approaches of modern Russian historiography, as it suggests not to follow the «fashion», but, taking into account the specifics of the source base, to apply those methods that «work», that is, they help to compose a kind of explanatory model of history, those related to the scientific interests of a particular researcher. In this regard, the German school of the history of everyday life – A. Ludtke – represents that analytical explanatory model of the past, which allows the «little man» to be made not only the creator of history, but also responsible for all its events.

**Key words:** methodology; method; everyday practices; history of everyday life; history of concepts; new social history; middle class; tactics; strategies; micro-history; habitus; episteme.

**Citation:** Kobozeva Z.M. «Everyday practices» in the «history of everyday life»: how the method works. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 32–38. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-32-38>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Kobozeva Z.M., 2021

Zoya M. Kobozeva – Doctor of Historical Sciences, professor of the Faculty of History, Department of Russian History, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

### Введение. В поисках методологии

Не случайно в современном пространстве поиска отечественными историками методологического фундамента для своих исследований до сих пор кипят страсти, связанные с этическим пониманием тех или иных понятий и слов. И не случайно популярностью пользуется школа истории понятий Р. Козеллека. Потому что в современной ситуации, особенно после лингвистического поворота в историографии, язык становится не только вместилищем смыслов, но и «болевым порогом» исследовательской этики. Одни и те же слова выступают названиями методов и просто привычными для повседневной языковой практики понятиями. Границы дисциплин перемешались в ситуации междисциплинарных подходов. Категоричность научных «вероисповеданий» зашкаливает. Те слова, которые выступали маркерами одних направленных исторических исследований, стали неожиданными методологическими константами, закрепленными за абсолютно другим полем исторического знания. Философия истории лопается от методологического плюрализма и его обоснования. После периода тотального и однообразного «Введения» научных работ со всеобщей фразой «на базе марксистско-ленинской методологии» современное методологическое обоснование отечественной работы по истории напоминает слоеный пирог, в котором уживаются привычные позиции и всякий модный научный «сленг», абсолютно не подтверждаемый при дальнейшем знакомстве с работой. Так как большинство работ по истории повседневности по-прежнему остаются описательными, реконструирующими детали повседневного быта, то зачем же объявлять себя последователями, к примеру, А. Людтке и М. Серто с их теориями повседневных практик? Об этом замечательно написал С.В. Журавлев в предисловии к монографии А. Людтке «История повседневности в Германии: Новые подходы к изучению труда, войны и власти»: «...в российской историографии сохраняется своеобразная “подмена понятий”, которую сегодня уже трудно списать на “болезнь роста”: не только обыватели, но и немалая часть ученых

продолжают понимать “историю повседневности” как разновидность “истории быта”, а не новую исследовательскую парадигму» [Людтке 2010, с. 6]. И если воспитанные в лоне марксизма историки продолжают трудиться и писать свои научные труды в дискурсе марксистских подходов, то зачем добавлять во введениях, к примеру, семиотические анализы и историю эмоций и стыдливо отказываться от достижений советской историографии? Просто чтобы выглядеть современно? Но, может быть, настало время честно объявлять свой методологический фундамент как свое лицо в пространстве современной историографии? Что плохого в марксизме, позитивизме и т. д., если методология сочетается с источниковой базой и выстраивается в определенный методологический организм, который и есть лицо историка, который и есть его место в историографическом пространстве современной науки. И может быть, следует оставить «повседневные практики» тем историкам повседневности, кому удобно работать таким образом, к примеру в границах социальной истории, занимаясь массовым делопроизводственным источником. И не смешивать «духовные практики», принятые в богословии, с практиками народной религиозности, принятыми в русле антропологически сориентированной истории повседневности. «Каждый пишет, как он дышит».

### «Повседневные практики» мещан городов Российской империи в пространстве власти и повседневной жизни: как изучать

Сразу хочу отметить, что принадлежу к тем историкам, которые исповедуют принцип «истории снизу» не только в плане вектора построения исследования, но и этически, нравственно разделяющих позицию: «маленький человек» – творец истории. Поэтому для меня самым главным, как я уже отмечала, нравственным рефреном было услышать голос «маленького человека», принадлежащего к мещанскому сословию русских городов, в его повседневной жизни, во многом сформированной и очерченной властью. Я начала с архива, с массового делопроизводственного источника.

Так как мещане представляли собой эпистолярно не озвученное в массе своей сословие, узнать о подробностях их жизни можно было только из делопроизводства. И уже после того, только после того, как «маленький человек», «маленький мещанин» «большой империи» заговорил со мной языком документов – писем во власть, встал вопрос: в какой же метод укладывается этот повседневный диалог человека с властью, диалог «ценой» в жизнь? И произошло исключительное совпадение с той частью историографии, которая использует парадигму «повседневных практик», понимая под словом «практика» «такое поведение, посредством которого люди осваиваются с условиями своей жизни (выживания)» [Людтке 2010, с. 58].

Делопроизводственный источник, в частности бесчисленные обращения мещан в городскую думу или в мещанскую управу города, отличает лапидарность сюжета. Люди обращались во власть по различным обстоятельствам своей жизни. Эти обращения в массе своей были эмоционально окрашены. Потому что человеку необходимо было убедить того или иного представителя власти, от которого зависела его судьба, в чрезвычайности жизненных обстоятельств, не позволявших, к примеру, уплатить в срок подати или предоставить рекрута от семейства [История и антропология... 2006]. Такие истории, как правило, не рассказывают нам о всей жизни человека. Ситуация как бы вырвана из контекста. Но можно ли такие истории проигнорировать, не рассматривать как казус в результате усредненности и типизации, включения в статистику, в обобщения, констатирующие тенденции, пополняющие «царство массовости и обезличенности» [Репина 2009, с. 271]? Или же мы можем каждый подобный делопроизводственный казус сделать объектом пристального внимания на предмет выявления человеческой субъективности со всей неповторимостью индивидуального проживания исторического времени и своей судьбы в этом времени? Источники по истории повседневной жизни мещан Российской империи систематизированы в архиве, в основном сообразуясь с групповым принципом, то есть это документация или мещанской управы, или градской думы. Но каждое дело, обращение мещан во власть или отчеты служащих по городскому управлению и самоуправлению о жизни мещанского общества заключают в себе неповторимый колорит частного события, события, которое хоть и вызвано сословными рамками, но переживается индивидуально. В этой связи появляется идея о необходимости коллаборации системно-структурного, социокультурного и психологически-личностного подходов в изучении проблемы мещанской жизни провинциального города. Подобного результата можно добиться только с помощью соединения макро- и микроподходов исторического исследования. Макроподход позволяет очертить вызовы, предъявляемые человеку его местом в социальной структуре. Микроподход выявляет индивидуальное переживание

человеком ситуаций, связанных с его социальным статусом. Синтез данных подходов предоставляет возможность выделить повседневные практики, (тактики, стратегии), связанные с местом человека в социальной иерархии и образуемые в повседневной жизни.

В границах социальной истории различные программы макро- и микроподходов, как правило, все же разводят свои предметы: одни продолжают социологическими методами изучать классы, сословия и иные большие группы людей, другие сделали предметом своего изучения «социальные микроструктуры: семью, общину, приход, разного рода другие общности и корпорации» [Репина 2009, с. 27]. В моем исследовании был выбран типичный для отечественной историографии макрообъект – сословная структура. Но подходы к анализу были определены с позиций направления «истории повседневности», когда внимательное изучение тактик и стратегий повседневного существования человека в социуме складывается в более общую картину выявления повседневных практик сословного существования индивида в сложный период модернизационных изменений города, в пространстве которого и проживала большая часть представителей сословия. Всю мозаику человеческих связей и отношений в рамках такого значительного социального локуса, как сословие, можно рассмотреть через многосторонний ситуационный анализ, позволяющий реконструировать индивидуальное событие во всей его многогранности проявлений. Но вместе с тем, как отмечал П. Бурдьё, «тысячи бесконечно малых происшествий», интегрируясь, порождают «объективное чувство, воспринимаемое объективным аналитиком» [Бурдьё 1994, с. 136–137]. При изучении такой категории, как «сословие», казалось бы, затрагивается сфера макроистории, однако применяемый исследовательский метод позволяет обнаружить микроявления повседневных практик внутри такого макрообъекта, как сословие.

Историки продолжают быть включенными в поле дискуссий в отношении проблем, связанных с микроисторическим подходом, о «генерализации и индивидуализации», «мелочах и подробностях», «понятиях и образах», «взаимодействии макро и микроанализа» [Савельева 2003, с. 659–665]. Но найти в делопроизводственном источнике «живого человека» – это означает обнаружить деталь, запрятанную между строк, мелочь, интонацию уловить. Но эта мелочь, деталь способна как разрушить общую схему, так и придать ей новый ракурс, новое видение, обнаружить новые свойства. Микроанализ, используемый в моем исследовании мещанской повседневности, вызван скупостью эгоисточников, применительно к такому сословию, как мещанство. Если, к примеру, для дворянского сословия была характерна эпистолярная культура, которая дает возможность исследователю углубляться через эгоисточники в картину мира, мир чувств и особенности повседневного

быта, то для городской бедноты, которой в массе своей являлось мещанство, единственный способ выразить себя – это написать бумагу во власть, обрисовав в ней свое бедственное положение.

И.М. Савельева и А.В. Полетаев принципиально возражают тезису, высказанному Л.П. Репиной, что микроисторические исследования можно использовать в качестве «первичных блоков в более амбициозных проектах социоистории» [Репина 2009, с. 77]. Авторы утверждают: «...как показывает опыт полувековых дискуссий о соотношении макро- и микроанализа, ведущихся в экономике и социологии, эти два подхода не сводимы один к другому и микроаналитические исследования не могут служить блоками для построения макротеорий общественного развития» [Савельева, Полетаев 2003, с. 664–665]. По мнению Савельевой и Полетаева, «соединить микро- и макротеории в непротиворечивую систему до сих пор не удавалось» [Савельева, Полетаев 2003, с. 665].

Я не могу согласиться с подобным утверждением, так как это означало бы невозможность вообще таких исследований, как мое. Но исследовательская практика показывает, что сословная «рамка» формировала определенные поведенческие тексты, в своей сословной обусловленности общие для представителей сословия, а в реальной жизни расцветающие всем многоцветием самой реальной жизни с любовью, страданиями, весельем, надеждами и подсчетом копеечек, чтобы свести концы с концами. Все как у нас, но только в сословной системе координат второй половины XIX – начала XX вв. Нельзя игнорировать такие макропроцессы, или «габитусы», в системе которых протекает повседневная жизнь, наполненная «вызовами» власти. В этом отношении оказываются необходимыми такие теории, как теория «социального пространства» П. Бурдьё, теория «знания – власти» М. Фуко, символический интеракционизм Дж.Г. Мида и теория социальной рефлексивности Э. Гидденса.

Не затрагивая в границах данной статьи теоретических установок П. Бурдьё и Дж. Мида, хотелось бы остановиться на рассуждениях о власти и обществе М. Фуко, в которых центральная роль отводится дискурсу. Две концепции М. Фуко об «археологии знания» и о «знании – власти» помогают выявить механизмы взаимодействия власти и сословной структуры на повседневном уровне. Первая излагается в книге «Слова и вещи» [Фуко 1994]. Обосновав понятие эпистемы, Фуко породил соблазн выявления этого глубинного, фундаментального уровня в пространстве того явления, которым занят историк, идущий по стопам Фуко. В моем случае подобной «эпистемой», или «априори», задающим «условие», выступает «золотой век городского гражданства», некая аутентичная русскому урбанизму структура, чье угасание растянулось на весь пореформенный период. Именно в ней, а не во всесословном пореформенном городском пространстве была уловлена не-

кая взаимосвязь между языком, мышлением, знанием и вещами. «Дискурсивным событием» для данной эпистемы выступает «Жалованная грамота городам» Екатерины II. «Популяцией событий в пространстве дискурса» явилось городское самоуправление, проявившее себя в период до реформы 1870 г.

Тема «знания – власти», сформулированная М. Фуко в его книге «Надзирать и наказывать» [Фуко 1999], показывает механизмы распространения власти на всю сферу социального и повседневной жизни. Каждое «мещанское тело» (то есть живой человек) было погружено и в область политического. Отношения власти держали его мертвой хваткой. Они захватывали его, клеймили, муштровали, принуждали к труду, заставляли участвовать в церемониях, производить знаки [Фуко 1999, с. 39–40]. Многочисленные техники «захвата тела» мещанина империи властью проявляют себя в сюжетах, связанных с мещанским паспортом, без которого мещанин не мог покидать границы города, к которому был приписан, а получить паспорт мог только в тех случаях, если на нем не было долгов перед властью: по рекрутам, по подателям и прочим сборам. Те же техники подчинения и управления прослеживаются в сюжетах, связанных с рекрутской повинностью, с верой и т. д. Собственно, во всех ипостасях можно увидеть эти техники, так как жизнь человека – это «дисциплинарное пространство», в котором он живет, из которого бежит и куда возвращается, чтобы закончить свой жизненный путь (после смерти мещанина его паспорт возвращался в мещанскую управу города, и меня поразил один архивный сюжет, когда близкие не могли поверить, что член их семьи «помер» на золотых приисках, так как в мещанскую управу Самары не был отправлен его паспорт).

Для историков, занимающихся вот таким срезом повседневной жизни людей прошлого, как я, спорным оказывается вывод Н.Е. Копосова, что «микроистория как логически независимая по отношению к макроистории методологическая перспектива возможна при выполнении одного из двух условий: либо если она откажется от предполагающих обобщение интеллектуальных стандартов, либо если она выработает такие формы обобщения, которые будут логически независимы от тех, на которых основана макроистория» [Копосов 2005, с. 142]. И если ты как исследователь понимаешь нравственное значение истории еще и в том, что она позволяет выхватить «маленького человека» из пасти времени и придать значение его жизни в масштабе «большой истории», то наполняешься эсхатологическим отчаянием от вывода Н.Е. Копосова, что «рассказать человечеству о его судьбе» может только «глобальная история», а в «осколках прошлого» историки «смогли открыть мало новых глубин» [Копосов 2005, с. 5].

Что касается истории повседневности, на наш взгляд, это та область человеческой жизни, в которой в большей степени запечатлена «уходящая на-

тура» времени. Люди, выхваченные исследователем в их рутинный, обычный, ничем не примечательный день повседневного существования, страдают от холода, голода, болезней, обид, разочарований не меньше, чем застигнутые войной, революцией, стихийным бедствием. Для некоторых из них обида, нанесенная злыми родственниками или грубыми сборщиками податей, имеет не меньший уровень событийности, а иногда и больший, чем реформы и революции. Индивидуальная реакция зависит от степени приближенности «большого нарратива» к историческому актору и его психологического склада личности. Повседневность всегда прислушивается к событийной истории. Реагирует на импульсы внешнего мира, доносящиеся в ее пространство через рассказ очевидцев событий или взрывающие ее мирный ритм теми или иными происшествиями. Поэтому повседневность – это такое же поле действия истории, только в ней все сужено до восприятия дня от рассвета до заката, от рождения до смерти. Но и нельзя утверждать, что в этот будничнейший день никто из наших героев – мещан – не задумывался о будущем страны, об исходе войны, о справедливости в мире и жизни после смерти. Поэтому многие исследования, написанные в рамках направления «истории повседневности», напоминают своей описательностью бытовых подробностей картины П. Федотова. Н.Л. Пушкарева при анализе «истории повседневности» как направления исторических исследований совершенно справедливо замечает, что «реконструкция повседневности не так проста» [Пушкарева]. До сих пор удачные исследовательские проекты изучения повседневности в отечественной историографии «являются именно отдельными «островками» [История и антропология 2006, с. 30]. Это работы О.Е. Кошелевой о жизни Петербурга Петровского времени, А.Б. Каменского о повседневности русских городских обывателей XVIII в., Н.Б. Лебиной о советском городе, С.В. Журавлева о «маленьких людях» «большой истории» и т. д. [Журавлев 2000; Каменский 2007; Кошелева 2004; Лебина 1999].

О.Е. Кошелева в своей работе «Люди Санкт-Петербургского острова Петровского времени» [Кошелева 2004] исследует на основании подворных переписей, судебных гражданских и уголовных исков и т. д. повседневные стратегии поведения горожан в процессе уникального социального эксперимента по созданию в России города европейского типа. Автор обращает внимание на такие важные аспекты, как расхождение между усилиями власти и складывающейся в силу жизненных обстоятельств городской структурой, на создающую роль крестьян в городе, на тот факт, что даже в условиях неустойчивости, стесненности и суровых обстоятельств жизни именно своими повседневными стратегиями выживания «снизу» горожане по-своему осуществили то, что было запланировано властью в качестве проекта создания «вестернизированного» города [Кошелева 2004, с. 396]. Это иссле-

дование не только ценно как блестящий труд по истории повседневности, но оно еще и нравственно, потому что показывает значение «маленького человека» в создании грандиозной Северной столицы, а не только исторический дискурс, определяемый «железной волею Петра».

В истории повседневности, безусловно, есть место этике и ее художественному акцентированию текстом. В этом отношении актуально замечание А. Людтке, что повседневность – это еще и «детальное историческое описание устроенных и обездоленных, одетых и нагих, сытых и голодных, раздора и сотрудничества между людьми, а также их душевных переживаний. Воспоминаний, любви и ненависти, а также и надежд на будущее. Центральными в анализе повседневности являются жизненные проблемы тех, кто в основном остался безымянным в истории. Индивиды в таких исследованиях предстают и действующими лицами, и творцами истории, активно производящими, воспроизводящими и изменяющими социально-политические реалии прошлого и настоящего» [Людтке 1999, с. 77]. Может ли историк быть жалко своих героев? Имеет ли право исследователь испытывать чувство сострадания? Эти вопросы приводят нас к дискуссии о том, возможна ли объективная истина в исторической науке. Или каждый исследователь как живой человек, пропускающий через себя материал исследования, допускает в текст работы субъективность, связанную со своей собственной картиной мира.

В ситуации, наступившей в историографии после «лингвистического поворота» и «семиотического вызова», для исследователя крупной социальной общности, но изучаемой в контексте повседневного проживания жизни акторами и использующего делопроизводственные источники в качестве эгоисточников, вполне естественно опираться и на семиотические методы. В моем исследовании язык источника рассматривается не просто как средство коммуникации, а как «главный смыслообразующий фактор, детерминирующий мышление и поведение», проводится принцип пристального вчитывания в тексты, использования новых средств для того, чтобы раскрыть то, что скрывается за прямым высказыванием и т. д. [Репина 2009, с. 242]. Поэтому активно используются и методы, идущие из лингвистики, позволяющие говорить об особой языковой картине мира горожанина – мещанина второй половины XIX – начала XX в.

Путь от так называемого эгоисточника массового происхождения к теоретическому его осмыслению привел к выводам о сложной игре повседневных практик, направленных на выживание и адаптацию к вызовам власти, совпадающим с теоретическими построениями французского историка, антрополога и социального философа М. де Серто, изложенными в работе «Изобретение повседневности. 1. Искусство делать» [Серто 2013]. Повседневность понимается М. Серто как поле

постоянной борьбы «пользователей» или «потребителей» схем, навязанных властью, за превращение этого пространства в «свое». Главным объектом исследования М. де Серто выступают повседневные практики, представляющие собой «использование или потребление» той продукции, которая навязывается властью или господствующим порядком. Во время этих практик возникают процедуры повседневной изобретательности. Главный вопрос, на который стремится ответить М. де Серто, касается логики, которой подчинены практики. Эти практики «задействуют “народное” *gatio*, а именно – способ мыслить, инвестированный в способ действовать, искусство комбинирования, неотделимое от искусства использования» [Серто 2013, с. 44]. Зарубежная историография имеет в своем арсенале значительные накопления в области анализа повседневных практик. Этот историографический фундамент, используемый М. де Серто, включает работы П. Бурдьё, И. Гофмана, М. Мосса, М. Детьена, Ж. Буасвэна, Э. Лауманна, Ж. Фишмана и др., которые разрабатывали теорию практик «как смесь ритуалов и бриколлажей, манипуляций с пространством, операторов сетей», а также процедур повседневных взаимодействий, «задействованных в структуры ожиданий, переговоров, импровизаций, присущих повседневному языку» [Серто 2013, с. 45–46]. Но, несмотря на такую опору, М. Серто замечает, что исследовать практики чрезвычайно сложно, так как они «раз за разом возмущают нашу логику и сбивают ее с толку» [Серто 2013, с. 47].

Размышления М. де Серто о маргинальности групп вполне соотносятся с русским мещанством и его «следом» в истории: «...именно в этом состоит культурная деятельность тех, кто не производит культуру, деятельность, не имеющая подписи, нечитаемая, несимволизируемая» [Серто 2013, с. 47]. М. де Серто выделяет, кроме того, понятия «стратегий» и «тактик». Под «стратегией» он понимает подсчет соотношений сил, который становится возможным с того момента, когда субъект, обладающий волей и властью, может быть вычленен из «окружающих условий», а под «тактикой» – «расчет, который не может опираться ни на «собственное» пространство, ни, как следствие, на границу, отделяющую другого как видимую целостность» [Серто 2013, с. 50]. При работе над анализом стратегий и тактик мещан в русском городе пореформенного времени вырисовывается их эволюция по мере усложнения городской жизни, вызванной модернизационными процессами, и искусственности сохранения сословных рамок вплоть до 1917 года, в то время как социальная стратификация городского социокультурного пространства начала XX в. уже была обусловлена в большей степени экономическим фактором, а не законодательно подтвержденными сословными границами. Даже визуально при анализе фотодокументов в городе начала XX века сложно становится идентифицировать представителей сословий по их внешнему облику и костюму.

Новый язык городской моды, европейской городской моды, нивелирует визуальные типы сословий. И тем не менее до 1917 года повседневная жизнь мещан, как и представителей других сословий, продолжает проходить с учетом тех прав и обязанностей, которые обуславливает принадлежность к тому или иному сословию. В этой связи выявление повседневных практик сословного существования представляет несомненный научный интерес.

### Заключение

Таким образом, изучение повседневной жизни мещан в России во второй половине XIX – начале XX в. оказалось возможным при использовании методов реконструкции социальных практик на микроуровне, уделении особого внимания восприятию повседневной жизни (в том числе символическому и эмоциональному) самими рядовыми людьми. Объяснительная схема реконструкции повседневных практик мещан во многом совпадает с достижениями германской школы *Alltagsgeschichte* [Людтке 2010] и с теорией повседневных тактик и стратегий М. де Серто. Так как сословная структура в дореволюционном российском обществе сохранялась до 1917 г., она создавала определенную программу повседневной жизни через законодательно прописанные права и обязанности представителей сословия. Реализацию на практике законодательного дискурса возможно рассмотреть и со стороны «маленького человека», и со стороны власти. Как поле вызовов и ответов, адаптаций, приспособлений, уклонений, то есть пользовательских практик.

### Библиографический список

- Бурдьё 1994 – *Бурдьё П.* Начала. Москва: Socio-Logos, 1994. 288 с. URL: <http://bourdieu.name/fr/book/export/html/3>.
- Журавлев 2000 – *Журавлев С.В.* «Маленькие люди» и «большая история»: иностранцы московского Электроставова в советском обществе 1920–1930-х гг. Москва: РОССПЭН, 2000. 352 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18897123>.
- История и антропология 2006 – *История и антропология: междисциплинарные исследования на рубеже XX–XXI веков / под общ. ред. М. Крома, Д. Сэбиана, Г. Альгази.* Санкт-Петербург: Алетея, 2006. 320 с. URL: [https://vk.com/wall-76284785\\_14353](https://vk.com/wall-76284785_14353).
- Каменский 2007 – *Каменский А.Б.* Повседневность русских городских обывателей: исторические анекдоты из провинциальной жизни XVIII века. Москва: РГГУ, 2007. 403 с. URL: [https://vk.com/doc189420323\\_542337158?hash=4a6c36d1dc4f23b53a&dl=f2975981b0faa7660e](https://vk.com/doc189420323_542337158?hash=4a6c36d1dc4f23b53a&dl=f2975981b0faa7660e).
- Копосов 2005 – *Копосов Н.Е.* Хватит убивать кошек!: критика социальных наук. Москва: Новое литературное обозрение, 2005. 248 с. URL: [https://royallib.com/book/koposov\\_nikolay/hvatit\\_ubivat\\_koshek.html](https://royallib.com/book/koposov_nikolay/hvatit_ubivat_koshek.html).
- Кошелева 2004 – *Кошелева О.Е.* Люди Санкт-Петербургского острова Петровского времени.

Москва: О.Г.И., 2004. 487 с. (Нация и культура / Новые исследования) (Труды по истории).

Лебина 1999 – *Лебина Н.Б.* Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии. 1920–1930 годы Санкт-Петербург: Летний сад, 1999. 343 с. URL: [https://royallib.com/book/lebina\\_natalya/povsednevnyaya\\_gizn\\_sovetskogo\\_goroda\\_normi\\_i\\_anomalii\\_19201930\\_godi.html](https://royallib.com/book/lebina_natalya/povsednevnyaya_gizn_sovetskogo_goroda_normi_i_anomalii_19201930_godi.html).

Людтке 2010 – *Людтке А.* История повседневности в Германии: новые подходы к изучению труда, войны и власти [пер. с англ. и нем. К.А. Левинсона и др.; под общ. ред. и с предисл. С.В. Журавлева]. Москва: РОССПЭН, 2010. 271 с. URL: [https://vk.com/wall-35831937\\_2844](https://vk.com/wall-35831937_2844).

Людтке 1999 – *Людтке А.* Что такое история повседневности?: ее достижения и перспективы в Германии // Социальная история: ежегодник: 1998/99. Москва, 1999.

Пушкарева – *Пушкарева Н.Л.* «История повседневности» как направление исторических исследований. Режим доступа: <http://www.perspektivy.info/print.php?ID=50280>. Загл. с экрана.

Репина 2009 – *Репина Л.П.* «Новая историческая наука» и социальная история. Москва, 2009. 320 с.

Савельева, Поletaев 2003 – *Савельева И.М., Поletaев А.В.* Знание о прошлом: в 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого: теория и история. Санкт-Петербург: Наука, 2003. 632 с. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/History/savel](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/savel).

Серто 2013 – *Серто Мишель де.* Изобретение повседневности. 1. Искусство делать = Arts de faire [Текст] / Мишель де Серто; [пер. с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной]; Европейс. ун-т в Санкт-Петербурге. Санкт-Петербург: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. 329 с. (Прагматический поворот). URL: [https://vk.com/wall-68638203\\_1851](https://vk.com/wall-68638203_1851).

Фуко 1999 – *Фуко Мишель.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. Москва: Ad Marginem, 1999. 479 с. (Университетская библиотека: История; 1/16). URL: [https://vk.com/wall-68638203\\_2381](https://vk.com/wall-68638203_2381).

Фуко 1994 – *Фуко Мишель.* Слова и вещи [Текст]: археология гуманитар. наук: пер. с фр. Санкт-Петербург: А-сac: АОЗТ «Талисман», 1994. 406 с. (Для научных библиотек).

## References

Bourdieu 1994 – *Bourdieu P.* (1994) Choses dites. Moscow: Socio-Logos, 288 p. Available at: <http://bourdieu.name/fr/book/export/html/3>. (In Russ.; original text in French).

Zhuravlev 2000 – *Zhuravlev S.V.* (2000) «Little people» and «big history»: foreigners of the Moscow Elektrozavod in Soviet society in the 1920-ies – 1930-ies. Moscow: ROSSPEN, 352 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18897123>. (In Russ.)

History and anthropology... 2006 – *Krom M., Sabian D., Algazi G. (Eds.)* (2006) History and anthropology: interdisciplinary research at the turn of the XX – XXI

centuries. Saint-Petersburg: Aleteiya, 320 p. Available at: [https://vk.com/wall-76284785\\_14353](https://vk.com/wall-76284785_14353). (In Russ.)

Kamenskiy 2007 – *Kamenskiy A.B.* (2007) Everyday life of Russian urban inhabitants: historical anecdotes from the provincial life of the XVIII century. Moscow: RGGU, 403 p. Available at: [https://vk.com/doc189420323\\_542337158?hash=4a6c36d1dc4f23b53a&dl=f2975981b0faa7660e](https://vk.com/doc189420323_542337158?hash=4a6c36d1dc4f23b53a&dl=f2975981b0faa7660e). (In Russ.)

Koposov 2005 – *Koposov N.E.* (2005) Stop killing cats!: social sciences criticism. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 248 p. Available at: [https://royallib.com/book/koposov\\_nikolay/hvatit\\_ubivat\\_koshek.html](https://royallib.com/book/koposov_nikolay/hvatit_ubivat_koshek.html). (In Russ.)

Kosheleva 2004 – *Kosheleva O.E.* (2004) People of the St. Petersburg Island of Petrovsky time. Moscow: O.G.I., 487 p. (Nation and culture / New research) (Historical works). (In Russ.)

Lebina 1999 – *Lebina N.B.* (1999) Everyday life of a Soviet city: norms and anomalies. 1920–1930 years. Saint-Petersburg: Letnii sad, 343 p. Available at: [https://royallib.com/book/lebina\\_natalya/povsednevnyaya\\_gizn\\_sovetskogo\\_goroda\\_normi\\_i\\_anomalii\\_19201930\\_godi.html](https://royallib.com/book/lebina_natalya/povsednevnyaya_gizn_sovetskogo_goroda_normi_i_anomalii_19201930_godi.html). (In Russ.)

Lyudtke 2010 – *Lyudtke A.* (2010) History of everyday life in Germany: new approaches to the study of labor, war and power. Translation from English and German Levinson K.A. et al.; under general editorship and with a foreword by Zhuravlev S.V. Moscow: ROSSPEN, 271 p. Available at: [https://vk.com/wall-35831937\\_2844](https://vk.com/wall-35831937_2844). (In Russ.)

Lyudtke 1999 – *Lyudtke A.* (1999) What is the history of everyday life?: its achievements and prospects in Germany. In: *Social history: yearbook: 1998/99*. Moscow. (In Russ.)

Pushkareva – *Pushkareva N.L.* «History of everyday life» as a direction of historical research. Available from: <http://www.perspektivy.info/print.php?ID=50280>. Title from the screen. (In Russ.)

Repina 2009 – *Repina L.P.* (2009) «New history» and social history. Moscow, 320 p. (In Russ.)

Savelyeva, Poletaev 2003 – *Savelyeva I.M., Poletaev A.V.* (2003) Knowledge about the past: in 2 vols. Vol. 1. Construction of the past: theory and history. Saint Petersburg: Nauka, 632 p. Available at: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/History/savel](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/savel). (In Russ.)

Certeau 2003 – *Certeau Michel de* (2013) The Practice of Everyday Life. 1. The art of doing = Arts de faire. Translation from French by Kalugina D., Movnina N. Saint Petersburg: Izd-vo Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 329 p. (Pragmatic turn). Available at: [https://vk.com/wall-68638203\\_1851](https://vk.com/wall-68638203_1851). (In Russ.)

Foucault 1999 – *Foucault Michel* (1999) Discipline and Punish. The Birth of the Prison; translation from French by Naumov V.; Borisova I. (Ed.). Moscow: Ad Marginem, 479 p. (University library: History; 1/16). Available at: [https://vk.com/wall-68638203\\_2381](https://vk.com/wall-68638203_2381). (In Russ.)

Foucault 1994 – *Foucault Michel* (1994) Words and things: Archeology of the Humanities; translation from French. Saint Petersburg: А-сac: АОЗТ «Талисман», 406 p. (For scientific libraries). (In Russ.)

# ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-39-45

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 378

Дата поступления: 21.01.2021  
рецензирования: 10.02.2021  
принятия: 26.02.2021

## Технология смешанного обучения (Blended Learning) иностранному языку студентов-филологов

**М.П. Козырева**Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: kozyreva-mariya@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8247-539X>

**Аннотация:** Статья посвящена проблемам дистанционного обучения иностранному языку, выбору методов, форм, средств обучения студентов-филологов для формирования информационно-коммуникативной компетенции. Автор применяет методы анализа, обобщения и систематизации результатов научных исследований в рассматриваемой области; метод педагогического наблюдения. Анализирует существующие технологии дистанционного обучения, обосновывает эффективность построения процесса обучения иностранному языку у студентов-филологов с использованием технологии смешанного обучения (Blended Learning), описывая преимущества: возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения в разноуровневых группах, учет в процессе обучения индивидуально-психологических характеристик обучающихся, создание условий для межличностного общения и формирования коммуникативной компетенции обучающихся на очных занятиях и развитие самостоятельности, ответственности, умений применять информационные технологии при работе с онлайн-платформами. Автор представляет опыт применения технологии Blended Learning при обучении иностранному языку студентов-филологов: описывает выбранные модели смешанного обучения face-to-face driver и rotation model; возможности использования онлайн-платформы Zoom для проведения видеоконференций в режиме реального времени, заменяющие очное общение преподавателя с обучающимися в условиях пандемии COVID-19; доказывает необходимость подключать цифровую образовательную платформу Skyes University к процессу обучения иностранному языку в качестве дополнительного интерактивного материала на очных занятиях и для самостоятельной работы студентов-филологов. Приходит к выводу, что построение процесса обучения иностранному языку с применением технологии смешанного обучения (Blended Learning) способствует успешному формированию информационных умений и эффективной коммуникации на родном и иностранном языках.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; технология смешанного обучения (Blended Learning); информационно-коммуникативная компетенция; студенты-филологи; обучение иностранному языку; онлайн-занятие; образовательные онлайн-платформы; видеоконференция.

**Цитирование.** Козырева М.П. Технология смешанного обучения (Blended Learning) иностранному языку студентов-филологов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 39–45. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-39-45>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Козырева М.П., 2021

Мария Павловна Козырева – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

SCIENTIFIC ARTICLESubmitted: 21.01.2021  
Revised: 10.02.2021  
Accepted: 26.02.2021

## Blended Learning technology for philology students' foreign language teaching

**M.P. Kozyreva**Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: kozyreva-mariya@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8247-539X>

**Abstract:** The article is devoted to the problem of foreign language distance teaching, the choice of methods, technologies and techniques for the development of philology students' informative and communicative competence. The author uses

analysis, synthesis and systematization methods to consider the results of research achieved by the specialists in the area under consideration; pedagogical observation. Current distance teaching technologies are analyzed, the effectiveness of foreign language teaching process organized in the form of Blended Learning technology is proved and its numerous advantages are described: the possibility of individual teaching process in groups with different level of foreign language knowledge and abilities, students' individual and psychological characteristics consideration in the studying and teaching process, beneficial conditions for students' interpersonal communication and communicative competence development in class, development of independence, responsibility and ability to use information technologies while working with online platforms. Experience of Blended Learning technology usage in the process of philology students foreign language teaching is presented. The author describes face-to-face driver and rotation models chosen for the purposes of teaching; the possibilities of online platform Zoom for videoconferences held in real time and replacing eye-to-eye teacher-students contact under the circumstances of COVID-19 pandemic; and proves the importance of digital educational platform Skyes University introduction into the process of foreign language teaching as a source of additional material in face-to-face studies and for students independent learning process. The author comes to the conclusion that foreign language teaching process organized with the help of Blended Learning technology contributes to information skill successful formation and effective communication in native and foreign languages.

**Key words:** distance teaching; Blended Learning technology; informative and communicative competence; foreign language teaching; face-to-face studies; digital educational platforms; videoconference.

**Citation.** Kozyreva M.P. Blended Learning technology for philology students' foreign language teaching. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 39–45. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-39-45>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Kozyreva M.P., 2021

Mariya P. Kozyreva – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor of the Department of English Philology, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

## Введение

На рубеже XX–XXI веков одним из наиболее значимых направлений прогресса явилось бурное развитие информационных технологий, что привело к усилению роли информационных ресурсов в социальной, финансово-экономической, научной и других сферах жизни общества. Во многих странах, включая Россию, интенсивно идут процессы информатизации образования, внедрения новых информационных технологий, разработки на их основе новых способов образовательной деятельности. Государство поддерживает и финансирует внедрение информационно-образовательной среды в образовательных учреждениях, что подтверждается в статье «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон]. На современном этапе развития общества, когда мир столкнулся с пандемией COVID-19, информатизация образования становится еще более актуальной, остро встает проблема развития дистанционных технологий в образовании, модернизации существующих образовательных стандартов и программ, поиска новых способов взаимодействия преподавателей и обучающихся.

Наряду с внедрением дистанционных технологий возникают проблемы, которые необходимо решать быстро и эффективно: многие преподаватели оказались не подготовленными к успешному применению дистанционных технологий в образовательном процессе и столкнулись с проблемой поиска новых средств, методов и приемов обучения с учетом специфики дисциплины; обучающимся сложно самостоятельно распределять временные ресурсы в процессе дистанционного обучения,

не у всех обучающихся есть техническая возможность использовать все ресурсы дистанционного обучения, многие обучающиеся не обладают развитыми умениями пользоваться информационными технологиями и ресурсами; образовательные учреждения испытывают объективные финансовые и технические трудности для создания благоприятных условий дистанционного обучения: разработки и внедрения онлайн-платформ, подготовки инструкций и методических рекомендаций для преподавателей и обучающихся, новых стандартов и программ, форм контроля [Bonk, Graham 2006; Taylor 2001].

С одной стороны, информационные и дистанционные технологии внедряются в процесс обучения иностранным языкам в школе, вузе и учреждениях дополнительного образования, что обеспечивает доступность, открытость, мобильность иноязычного образования. С другой стороны, целью обучения иностранному языку в вузе является формирование коммуникативной компетенции, поскольку, согласно федеральному образовательному стандарту высшего образования, выпускники вузов, освоившие программу бакалавриата, должны обладать «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [ФГОС, с. 4]. Таким образом, в условиях пандемии в современном обществе возрастает потребность в изучении иностранных языков для международного профессионального общения не только очно, но и в онлайн-формате, так как многие международные конференции, форумы, совещания проводятся дистанционно. Соответственно, возникает потребность поиска подходов, средств и методов обучения иностранному языку в условиях дистанционного образования, способствующих формирова-

нию информационно-коммуникативной компетенции выпускников вузов.

Анализ проблем дистанционного обучения иностранному языку, многообразие современных подходов и различных технологий показал, что наиболее эффективной технологией в современных условиях является технология смешанного обучения (Blended Learning) с опорой на коммуникативный и личностно-деятельностный подходы. Смешанное обучение – это сочетание обучения в традиционной форме, т. е. очного обучения в аудитории при поддержке и помощи преподавателя в реальном времени, и обучения, осуществляемого с помощью современных технологий через компьютер. В то время как очное обучение развивает навыки общения, умения взаимодействовать в процессе решения профессиональных задач, способствует преодолению языкового барьера, электронное – дисциплинирует, развивает навыки самоорганизации, использования информационных технологий и ресурсов, ускоряет процесс получения знаний и их контроль. Кроме того, построение процесса смешанного обучения на основе коммуникативного и личностно-деятельностного подходов ориентировано на личность студента, которая рассматривается как субъект деятельности; цели, содержание и приемы обучения обусловлены потребностями и интересами обучаемого, а также его индивидуально-психологическими особенностями (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) (Козырева 2009), что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения и способствует формированию информационно-коммуникативной компетенции обучающихся.

#### **Степень разработанности проблемы**

Дистанционное обучение все больше внедряется в образовательный процесс и становится предметом научных исследований. Исследователи описывают различные технологии и выделяют принципы дистанционного образования (А.А. Андреев, О.В. Иванчук, Т.П. Зайченко, А. Майкл и другие); анализируют проблемы, преимущества и недостатки этого вида обучения (Н.В. Геращенко, В.И. Овсянников, Е.С. Полат, А.В. Хуторской). Формы (аудио- и видеоконференции, веб-уроки, использование обучающихся электронных платформ, видеолекции, онлайн-занятия и другие), средства (компьютерные онлайн-программы, дидактические аудио- и видеоматериалы, дистанционные практикумы, электронные учебные пособия и другие), способы контроля (онлайн-тестирование, компьютерные презентации проектов и другие), которые успешно используются в процессе дистанционного обучения, исследованы в работах С.Е. Григоренко, И.М. Ибрагимова, И.В. Сагалаевой, В.С. Шарова, О.Н. Шиловой, Н.В. Фисуновой.

Исследования Э.И. Азимова, М.А. Бовтенко, Л.А. Дунаевой, Е.В. Костиной, О.П. Крюковой,

Е.С. Полат, Ф.А. Пафовой, О.И. Руденко направлены на изучение специфики дистанционного обучения иностранному языку. Утверждается, что эффективное обучение иностранному языку в условиях дистанта «должно строиться на базе специально сконструированной виртуальной языковой среды, включающей комплекс электронных, прикладных, инструментальных и коммуникационных средств, которые позволяют организовать полноценное учебное взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем» [Пафова 2009], что, на наш взгляд, представляется возможным с использованием технологий смешанного обучения и позволяет создать благоприятные условия для успешного обучения иностранному языку в вузе [Геращенко И.Г., Геращенко Н.В. 2017; Кузнецова 2015].

Преимуществом смешанного обучения исследователи считают гибкие, интегративные возможности в отношении программы, учебных материалов, места проведения занятий и форм взаимодействия учителя и ученика; разнообразие используемых ресурсов [Айнутдинова 2015; Костина 2010; Полат, Хуторской 2000], что способствует реализации принципа индивидуализации, выстраиванию индивидуальной образовательной траектории и поддерживается исследованиями А.К. Марковой, А.Б. Орлова, И.С. Якиманской и других ученых, которые подчеркивают необходимость учета в процессе обучения ряда индивидуально-психологических характеристик обучающихся: мотивации, адаптации, способностей, возможностей здоровья, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки (Козырева 2009, с. 112).

#### **Технология смешанного обучения (Blended Learning) на занятиях по иностранному языку у студентов-филологов**

Образовательная концепция Blended Learning как смешанное обучение совмещает лучшие аспекты и преимущества традиционного аудиторного и интерактивного электронного обучения и позволяет выстраивать процесс обучения иностранному языку с учетом современных требований, предъявляемых к выпускникам высших учебных заведений, и ситуации, в которой оказалось высшее образование в период пандемии коронавирусной инфекции. Разделяя точку зрения А.И. Богомолова, С.Б. Велединской, И.В. Зуевой, Г.В. Кравченко, Р.Э. Садоян, Ф.И. Тейлора, исследующих проблемы организации смешанного обучения, считаем основным преимуществом такого обучения возможность выстраивать индивидуальную траекторию для обучающихся с разным языковым уровнем, психологическими особенностями, разной степенью сформированности коммуникативных умений и навыков владения информационными технологиями. В процессе смешанного обучения у обучающихся развиваются самостоятельность и ответственность, совершенствуются умения планировать, распределять время, пользо-

ваться интернет-ресурсами, активизируются творческие способности при выполнении индивидуальных заданий. Использование инновационных средств и форм электронного обучения, образовательных онлайн-платформ, электронных словарей и учебников, участие в вебинарах и видеоконференциях мотивируют молодых людей, которые открыты для применения новых интерактивных технологий, на достижение новых результатов в изучении иностранного языка. Систематическое взаимодействие с преподавателем и сокурсниками в аудитории или во время видеоконференций активизирует самостоятельную работу обучающихся, создает ситуации межличностного живого общения, развивает коммуникативные навыки (Полат 2004; Ибрагимов 2005). Совместная работа студентов в группе (*collaborative team work*), обмен информацией с использованием разнообразных источников, применение для обучения компьютеров и сети Интернет с ее безграничными возможностями и доступностью аутентичных материалов дают студентам чувство свободы и удовлетворения от работы, а результатом служит богатый арсенал знаний и навыков, столь нужных при изучении иностранного языка [Айнутдинова 2015].

Исследователи смешанного обучения (*Blended Learning*) описывают множество технологий, из которых выделяют шесть основных моделей: поддержку очного обучения (*face-to-face driver*), когда основной объем учебной информации изучается на очных занятиях, онлайн-обучение подключается как вспомогательное по мере необходимости, кроме того, на занятиях регулярно организуется работа обучающихся на онлайн-платформах; ротационную модель (*rotation model*), при которой обучение осуществляется путем поочередной смены традиционного обучения в аудитории с самостоятельным онлайн-обучением; гибкую модель (*flex model*), в которой по большей части используется онлайн-платформа, а преподаватель при необходимости поддерживает обучающихся, время от времени работая с небольшими группами или с отдельными обучающимися; онлайн-лаборатория (*online lab*), где для передачи содержания всего учебного курса на занятиях в аудитории используется онлайн-платформа, все обучение происходит при непосредственном участии преподавателя; модель «Смешай сам» (*self-blend model*), позволяющая обучающемуся самостоятельно решать, чем ему следует заняться более углубленно и, соответственно, какую часть учебного курса дополнить онлайн-занятиями; поддержка онлайн-обучения (*online driver model*) – модель, которая в основном предполагает обучение онлайн через платформу и удаленный контакт с преподавателем, при необходимости могут быть добавлены очные занятия и встречи с преподавателем [Костина 2010, с. 142].

Исходя из специфики дисциплины, потребностей, уровня знаний, развития навыков и умений обучающихся, а также условий обучения, преподаватель может выбрать подходящую модель или

их сочетание для создания собственной технологии. Основная задача преподавателя при реализации дисциплины в формате смешанного обучения заключается в работе по составлению содержания учебного курса, выбору онлайн-платформ, форм очного и онлайн-обучения и распределению учебного материала для работы в аудитории и самостоятельного изучения на онлайн-платформах, а также определению, какие задания подходят для индивидуальных занятий, а какие – для парной, групповой работы и т. д. (Андреев 1999).

Для создания технологии *Blended Learning* при обучения иностранному языку студентов-филологов мы выбрали модели поддержки очного обучения (*face-to-face driver*) и ротационную модель (*rotation model*), поскольку считаем их наиболее эффективными при формировании информационно-коммуникативной компетенции. В условиях пандемии образование столкнулось с ситуацией, когда необходимо было мгновенно перестраиваться с очного обучения на дистанционное, вернуться в аудитории, но работать с ограничениями в рамках смешанного формата, снова используя информационные технологии.

Проанализировав различные информационные ресурсы, цифровые образовательные платформы, сервисы для видеоконференций (*Zoom, Skype, Discord*), для создания технологии обучения иностранному языку студентов-филологов выбрали онлайн-платформу *Zoom*, где к видеоконференции может подключаться одновременно большое количество участников с камерой и микрофоном для группового обсуждения тем, есть возможность создания сессионных залов, в которые преподаватель может распределить участников конференции для одновременной работы в парах или малых группах и контролировать их взаимодействие, что создает возможности для общения всех обучающихся в течение занятия в режиме реального времени. При необходимости преподаватель и обучающиеся могут вывести на экран презентации в *Power Point*, видео, фото, картинки, подключить музыку для всех участников и даже интерактивную доску, на которой можно писать важную информацию; для сообщений также предусмотрен чат, который доступен для всех участников конференции. Такие онлайн-занятия напоминают очные занятия, поскольку создаются возможности для дискуссии, фронтальной работы преподавателя с группой, работы в парах и малых группах в режиме реального времени. К преимуществам занятий на онлайн-платформе *Zoom* можно отнести то, что преподаватель и обучающиеся могут пользоваться одновременно бумажными и электронными учебными материалами, применять информационные технологии и общаться в режиме реального времени. Однако существуют и недостатки таких занятий: не у всех участников образовательного процесса есть техническая возможность подключения к конференции с камерой и микрофоном, часто возникают проблемы с интернет-соединением,

преподавателю сложно удерживать внимание обучающихся в течение всего занятия, если не используются дополнительные средства обучения: видеозаписи, подкасты, картинки, презентации, а для этого не всегда хватает времени при подготовке к занятиям и на самих занятиях.

Таким образом, прекрасным дополнением к очным аудиторным занятиям или онлайн-занятиям с преподавателем в режиме реального времени стала цифровая образовательная среда Skyes University, которая предоставляет возможность обучения иностранному языку на основе метода Blended Learning, когда контактная работа преподавателя со студентами дополняется самостоятельным дистанционным обучением студентов на онлайн-платформе (Skyes University). В личном кабинете преподаватель может создать группу или несколько групп, раздать пароль для доступа студентам, выбирать задания для самостоятельной работы и контролировать их выполнение дистанционно, а также распечатывать материалы для аудиторной работы, скачивать аудио- и видеоматериалы, проводить онлайн-тестирование. Цифровая образовательная среда Skyes University состоит из нескольких онлайн-курсов и множества дополнительных материалов для развития фонетических, лексических и грамматических навыков и формирования всех видов речевой деятельности.

Например, УМК Skylike A2 разработан на основе коммуникативного подхода, направленного на развитие коммуникативных навыков, что является актуальным при обучении иностранному языку студентов-филологов, поскольку основная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции. Этот УМК можно использовать на занятиях по иностранному языку на 1-м курсе направлений «Отечественная филология», «Немецкая филология», «Английская филология», так как тематика, предложенная в данном курсе, практически полностью совпадает с тематикой рабочих программ, разработанных преподавателями кафедры английской филологии для перечисленных направлений подготовки. Кроме того, УМК Skylike A2 содержит задания для формирования фонетических, лексических и грамматических навыков и развития всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма), может использоваться как для самостоятельной работы студентов дома, так и во время занятий с преподавателем в аудитории в качестве дополнительного материала.

Очень удобно, что учебник для аудиторной работы и пособие для учителя представлены в формате для печати, а также можно скачать аудиоматериалы для соответствующих уроков. Каждому занятию соответствует домашнее задание на интерактивной образовательной платформе Skyes University. С помощью инструментов цифрового сервиса преподаватель задает студентам домашние задания, проводит тестирования и получает развернутую таблицу результатов группы, ото-

бражаемую в соответствующем разделе. Платформа автоматически оценивает выполнение данных упражнений и выставляет финальную оценку, что облегчает и ускоряет процесс контроля усвоения учебного материала в условиях смешанного и дистанционного обучения.

Кроме того, курс можно разнообразить и дополнить материалами, представленными в разделах Extra Practice, Connected speech, «Банк упражнений». Преподаватель выбирает их в соответствии с потребностями и уровнем группы для увеличения часов языковой практики. В данном разделе предоставлены дополнительные материалы для формирования и развития фонетических, лексических и грамматических навыков для уровней A1, B1, B2, C1. Таким образом, можно успешно применять данный курс в разноуровневых группах, осуществляя индивидуальный подход к студентам с разным уровнем владения иностранным языком. Упражнения из данного раздела настолько разнообразны, что их можно использовать при обучении иностранному языку у студентов-филологов на протяжении всего обучения по программе бакалавриата.

Онлайн-курс SkyCareer B1–B2 предназначен для студентов с уровнем общего языка A2+, желающих улучшить свои навыки деловой коммуникации на английском языке в одной из профессиональных сфер – это деловые встречи, деловая переписка, презентации, деловые поездки, умение общаться на работе. Кроме языкового материала каждый урок дает полезные советы, которые пригодятся студентам для будущей карьеры и погружения в бизнес-среду (soft skills). Занятия на платформе могут выполнять как роль домашних заданий для аудиторного курса, так и отдельный курс внеаудиторной практики для студентов уровней B1–B2. Преподаватели задают студентам домашние задания и получают развернутую таблицу результатов группы, отображаемую в соответствующем разделе. Данный курс можно использовать при дистанционном и смешанном обучении студентов-филологов на старших курсах в качестве дополнения при изучении дисциплин «Иностранный язык», «Основы деловой коммуникации».

Цифровая образовательная среда Skyes University предоставляет также курсы Ace the PET exam, Ace the FCE exam – тренажеры для подготовки к сдаче международных экзаменов. Цель данных курсов – обеспечить потребность студентов в практических тестах экзаменационного формата для ознакомления с типичными заданиями, форматом экзаменационных частей, содержанием и объемом заданий. Данный курс позволит студентам получить практическое применение и тренировку своих знаний и навыков, а также возможность улучшить свои результаты, оценить сильные и слабые стороны. Тренажер может быть использован как в качестве самостоятельного курса для подготовки как к предстоящему экзамену, так и

быть предложен студентам-филологам в качестве дополнения к основному курсу обучения для развития навыков чтения, аудирования, расширения вокабуляра и развития лексических и грамматических навыков.

### Выводы

Технология смешанного обучения (Blended Learning) – один из тех подходов к современному обучению иностранным языкам в вузе, который позволяет преподавателю полноценно реализовать себя, используя сочетание традиционных и инновационных методов, форм, средств и приемов обучения в аудитории и на онлайн-занятиях, а также возможности образовательных онлайн-платформ, разнообразных интернет-ресурсов. В процессе обучения иностранному языку на основе технологии смешанного обучения преподаватель вовлекает студентов в такие виды учебной деятельности, которые формируют у них самостоятельность и ответственность, способность к самообразованию, способствуют развитию когнитивных, креативных и исследовательских умений, повышают уровень учебной автономии, расширяют границы их культуры, кругозора и сознания, развивают коммуникативные навыки и умения.

Применение технологии смешанного обучения иностранному языку студентов-филологов с использованием модели поддержки очного обучения (face-to-face driver) и ротационной модели (rotation model), а также сервиса для видеоконференций Zoom и цифровой образовательной среды Skyes University позволило успешно преодолеть проблемы, возникшие в период дистанционного обучения, доказало свою эффективность для формирования информационно-коммуникативной компетенции обучающихся и имеет перспективы развития в современном высшем образовании.

### Материалы исследования

Полат 2004 – *Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов. 2-е изд., пер. и доп. Москва: Изд-во Центр Академия, 2004. 434 с.

Ибрагимов 2005 – *Ибрагимов И.М.* Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. А.Н. Ковшова. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. URL: <https://scibook.net/tehnologii-obrazovatelnyie-sovremennyye/informatsionnyie-tehnologii-sredstva.html> (дата обращения: 19.01.2021).

Skyes University – *Skyes University* (Skyeng Education System for University) – преподавание английского в вузе. URL: <http://edtek.ru/prod/edcrunch-award-product-2020/skyes-university-skyeng-education-system-for-university-prepodavanie-angliyskogo-v-vuze> (дата обращения: 19.01.2021).

Андреев 1999 – *Андреев А.А.* Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1999. 289 с. URL: [http://www.ebiblio.ru/book/bib/Online/book/didakt\\_osnovy\\_dist\\_obucheniya.pdf](http://www.ebiblio.ru/book/bib/Online/book/didakt_osnovy_dist_obucheniya.pdf) (дата обращения: 20.01.2021).

[www.ebiblio.ru/book/bib/Online/book/didakt\\_osnovy\\_dist\\_obucheniya.pdf](http://www.ebiblio.ru/book/bib/Online/book/didakt_osnovy_dist_obucheniya.pdf) (дата обращения: 20.01.2021).

Козырева 2009 – *Козырева М.П.* Формирование готовности к профессиональному межличностному общению специалистов по сервису и туризму: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 214 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnomu-mezhlichnostnomu-obshcheniyu-spsialistov-po-ser> (дата обращения: 20.01.2021).

### Библиографический список

Bonk, Graham 2006 – *Bonk C.J., Graham Ch.R.* The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Foreword by M.G. Moore, J. Cross. John Wiley & Sons Ltd., 2006. 624 p. URL: [http://curtbonk.com/toc\\_section\\_intros2.pdf](http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf) (дата обращения: 18.01.2021).

Taylor 2001 – *Taylor J.* Fifth Generation Distance Education // Higher Education Series. 2001. Report No. 40. P. 1–8. URL: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf> (дата обращения: 18.01.2021).

Айнутдинова 2015 – *Айнутдинова И.Н.* Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (Blended Learning) при обучении иностранным языкам в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 74–77. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-primeneniya-tehnologii-smeshannogo-obucheniya-blended-learning-pri-obucheniinostrannym-yazykam-v-vuze>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25054413> (дата обращения: 19.01.2021).

Герашенко И.Г., Герашенко Н.В. 2017 – *Герашенко И.Г., Герашенко Н.В.* Проблемы дистанционного образования: методологический аспект // *Studia Humanitatis*. 2017. № 2. URL: <http://st-hum.ru/content/gerashchenko-ig-gerashchenko-nv-problemy-distancionnogo-obrazovaniya-metodologicheskij> (дата обращения: 20.01.2021).

Костина 2010 – *Костина Е.В.* Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // *Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки*. 2010. Т. 1, № 2. С. 141–144. URL: [https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2010/t01n02/humscience\\_2010\\_t01n02\\_141.pdf](https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2010/t01n02/humscience_2010_t01n02_141.pdf) (дата обращения: 19.01.2021); <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15643211>.

Кузнецова 2015 – *Кузнецова О.В.* Дистанционное обучение: за и против // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 8–2. С. 362–364. URL: <https://applied-research.ru/article/view?id=7101>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24079337> (дата обращения: 20.01.2021).

Пафова 2009 – *Пафова Ф.А.* Дистанционное обучение иностранным языкам // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2009. № 1, С. 124–127. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-1> (дата обращения: 18.01.2021).

Полат, Хуторской 2000 – *Полат Е.С., Хуторской А.В.* Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе. URL: <http://viperson.ru/articles/doklad-problemy-i-perspektivy-distantsionnogo-obrazovaniya-v-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 18.01.2021).

Федеральный закон – Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 18.01.2021).

ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриат): направление подготовки 45.03.01 Филология. URL: <http://fgosvo.ru/news/21/457> (дата обращения: 18.01.2021).

## References

Bonk, Graham 2006 – *Bonk C.J., Graham Ch.R.* (Eds.) (2006) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Foreword by M.G. Moore, J. Cross. John Wiley & Sons Ltd., 624 p. Available at: [http://curtbonk.com/toc\\_section\\_intros2.pdf](http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf) (accessed 18.01.2021).

Taylor 2001 – *Taylor J.* (2001). *Fifth Generation Distance Education. Higher Education Series*, Report No. 40, pp. 1–8. Available at: <http://www.c31.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf> (accessed 18.01.2021).

Ainutdinova 2015 – *Ainutdinova I.N.* (2015) The topical issues of the blended learning technology application in the process of foreign language teaching in higher schools. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 6, pp. 74–77. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-primeneniya-tehnologii-smeshannogo-obucheniya-blended-learning-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-vuze>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25054413> (accessed 19.01.2021). (In Russ.)

Gerashchenko I.G., Gerashchenko N.V. 2017 – *Gerashchenko I.G., Gerashchenko N.V.* (2017) Issues of distance education: methodological aspect. *Studia Humanitatis*, no. 2. Available at: <http://st-hum.ru/content/gerashchenko-ig-gerashchenko-nv-problemy-distancionnogo-obrazovaniya-metodologicheskii> (accessed 20.01.2021). (In Russ.)

Kostina 2010 – *Kostina E.V.* (2010) Blended Learning model and its use in foreign language teaching. *News of Higher Schools. Series «Humanities»*, vol. 1, no. 2, pp. 141–144. Available at: [https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2010/t01n02/humscience\\_2010\\_t01n02\\_141.pdf](https://www.isuct.ru/e-publ/gum/sites/ru.e-publ.gum/files/2010/t01n02/humscience_2010_t01n02_141.pdf) <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15643211> (accessed 19.01.2021). (In Russ.)

Kuznetsova 2015 – *Kuznetsova O.V.* (2015) Distance teaching: pro and contra. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*, no. 8–2, pp. 362–364. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7101> <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24079337> (accessed 20.01.2021). (In Russ.)

Pafova 2009 – *Pafova F.A.* (2009) Remote training foreign languages. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, no. 1, pp. 124–127. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-1> (accessed 18.01.2021). (In Russ.)

Polat, Khutorskoy 2000 – *Polat E.S., Khutorskoy A.V.* (2000) Problems and prospects of distance education at secondary school. Available at: <http://viperson.ru/articles/doklad-problemy-i-perspektivy-distancionnogo-obrazovaniya-v-sredney-obsheobrazovatelnoy-shkole> (accessed 18.01.2021). (In Russ.)

Federal Law 2012 – *Federal Law* dated 29 December, 2012 «Concerning Education in the Russian Federation». Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (accessed 18.01.2021) (In Russ.)

Federal State Educational Standard of Higher Education – *Federal State Educational Standard of Higher Education* (Bachelor Degree Level): training program 45.03.01 Philology. Available at: <http://fgosvo.ru/news/21/457> (accessed 18.01.2021). (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 378.4

Дата поступления: 15.12.2020  
рецензирования: 17.01.2021  
принятия: 26.02.2021

## Формирование творческого потенциала студентов-филологов

**О.В. Чаусова**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: olgachausova@yandex.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9351-5681>

**Н.А. Илюхина**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: ilnadezhda@rambler.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3368-2725>

**Аннотация:** В статье авторы освещают результаты работы со студентами-филологами при обучении дисциплинам педагогической направленности (методика преподавания русского языка в школе, методика развития речи и др.). Новизна исследования заключается в применении методики развития творческих способностей обучающихся на занятиях. Формированию творческого потенциала способствует сочетание методов логического и творческого решения специальных задач. Преподаватель создает условия для развития творческого потенциала студента методами творческого познания (метод мозгового штурма, метод конструирования определений понятий, метод эксперимента, метод моделирования, метод проектирования, метод беседы / дискуссии, метод консультации, метод рефлексии). В статье представлены примеры творческих заданий при изучении методики преподавания русского языка. Авторы делают вывод, что работа творческой направленности не только способствует углублению и расширению знаний, но и оказывает положительное влияние на личностный рост студентов, повышая познавательный интерес к учению в целом и способствуя социализации студентов.

**Ключевые слова:** творческий потенциал; логические методы познания; проблемный метод; нестандартные задачи; методика преподавания русского языка; методика обучения в вузе.

**Цитирование.** Чаусова О.В., Илюхина Н.А. Формирование творческого потенциала студентов-филологов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 46–50. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-46-50>.

**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Чаусова О.В., Илюхина Н.А., 2021

Ольга Владимировна Чаусова – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и массовой коммуникации, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

Надежда Алексеевна Илюхина – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и массовой коммуникации, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 15.12.2020  
Revised: 17.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## Formation of creative potential of students-philologists

**O.V. Chausova**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: olgachausova@yandex.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9351-5681>

**N.A. Ilyukhina**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: ilnadezhda@rambler.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3368-2725>

**Abstract:** In the article the authors highlight the results of work with students-philologists when teaching disciplines of pedagogical orientation (methods of teaching Russian at school, methods of speech development, etc.). The novelty of the research is seen in the application of the methodology for the development of students' creative abilities in the classroom at the university by organizing the educational process based on the problem-based teaching method. It is reported that the combination of methods of logical and creative solution of the assigned tasks contributes to the formation of a creative approach in the educational system at the university. The classification of methods of logical and creative mastering of the knowledge system is carried out. It is emphasized that the teacher must create conditions for the development of the student's creative potential by introducing methods of creative cognition into the learning process (the method of brainstorming, the method of constructing definitions of concepts, the method of experiment, the method of modeling, the method of design, the method of conversation / discussion, the method of consultation, the method of reflection). The article presents examples of tasks of creative orientation according to the methodology of teaching Russian language, a methodological commentary on the tasks is given. The authors of the article argue that creative work not only contributes to deepening and expanding the knowledge and capabilities of students, but also has a positive effect on their personal

growth, increases cognitive interest in learning in general and helps modern students in socialization and interaction with the team. It is concluded that creative methods of working with students described in the article can be used in teaching university disciplines.

**Key words:** creative approach to cognition; logical methods of cognition; problem method; non-standard tasks when studying at a university; teaching methods of the Russian language; teaching methods at a university.

**Citation.** Chausova O.V., Ilyukhina N.A. Formation of creative potential of students-philologists. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 46–50. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-46-50>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interest.

© **Chausova O.V., Ilyukhina N.A., 2021**

Olga V. Chausova – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor assistant professor of the Department of Russian Language and Mass Communications, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

Nadezhda A. Ilyukhina – Doctor of Philological Sciences, professor, of the Department of Russian Language and Mass Communications, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

## Введение

В современном обществе происходят глобальные изменения и трансформации разного рода. Меняется подход к освоению нового, и, как следствие этого, трансформируются мышление людей, способы восприятия мира и усвоения системы знаний о нем [Образовательная среда современного вуза... 2019]. Возникает проблема разработки новых методических приемов в преподавании отдельных дисциплин в школе [Чаусова 2004; 2011; 2013 а; 2013 б] и в вузе [Илюхина 2011; Куриленко, Илюхина 2014]. В связи с трансформациями в восприятии мира у современной молодежи актуальными становятся средства подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности [Куриленко, Илюхина 2014; Высшее образование в инновационных условиях 2016; Илюхина 2018].

Исследователи утверждают, что современную культуру в целом можно характеризовать как культуру соучастия (participatory culture, Генри Дженкинс) [Самыгин, Кротов, Шилина 2017]. Каждый человек стремится не просто воспринимать окружающий мир таким, каков он есть, а внести свой вклад в освоение сложившейся системы ценностей и знаний. Однако культура мышления и восприятия информации современной молодежи отличается фрагментарностью, а освоение действительности – клиповостью. [Семеновских 2014]. Наиболее яркими становятся такие явления, как переработка информации, отличающаяся многоканальностью и многозадачностью в построении самого процесса познания, разрозненностью и несистематичностью знаний, часто неразборчивостью их поглощения, стереотипностью и эмоциональностью в оценке явлений [Ищенко, Зорина, Нургалева 2007]. Вместе с тем любой молодой человек в соответствии с потребностями времени стремится быть креативным, оригинальным, нацеленным на творческий процесс и результат познавательной деятельности.

Современное образование, ориентированное в первую очередь на абстрактно-логические, линейные способы освоения действительности, не способствует решению актуальных проблем, а в глазах современных молодых людей становится не-

привлекательным, скучным. Возникает конфликт между системой обучения и запросами молодых людей, непонимание между учителем и учеником. Учитель стремится соответствовать стандартам образования, учебным планам, ориентируется на традиционные средства обучения, а ученик испытывает потребность в изменении подходов и методов подачи этой информации, то есть происходит конфликт интересов и возможностей.

## Проблема формирования творческого потенциала личности

При сопоставлении особенностей современного познания действительности и логики творческого восприятия необходимость ориентации процесса обучения на формирование творческого потенциала становится очевидной. Творческая деятельность отличается новизной не только результатов, но и способов их достижения, чему способствует дивергентное мышление (Дж. Гилфорд) [Ленкова 2010], обеспечивающее разнонаправленное, многоканальное восприятие действительности. Условием его развития является проблемный характер решаемых задач, нестандартность применяемых способов. Творческая личность характеризуется потребностью в свободном самовыражении, способностью решать нестандартные задачи, отказом от традиционных алгоритмов освоения информации, стремлением к импровизации. Творческая деятельность по своей природе метафорична, так как предполагает использование особых инструментов познания: воображения, ассоциации, импровизации. Творчеству как процессу и результату получения качественно нового оригинального продукта свойственны уникальность, неповторимость.

Современный преподаватель создает условия для формирования творческого потенциала в процессе обучения, повышения мотивации обучающихся, развития их когнитивных интересов как к конкретной дисциплине, так и к процессу познания в целом. Творческий подход к освоению знаний требует специального содержания, средств и методов обучения. Ведущим становится проблемный метод, при котором обучающиеся не получа-

ют готовых знаний, проявляя активность в ситуации неопределенности, разрешая проблемную ситуацию без опоры на алгоритм действия. Репродуктивный метод обучения, основанный на восприятии и воспроизведении учебной информации, убивает творчество, так как следование образцу предполагает четкий алгоритм (несвободу), шаблонность в освоении новой информации.

Следует обратить внимание на то, что при обучении в вузе студентов-филологов целесообразно использовать творческий подход в преподавании дисциплин гуманитарного направления. Филологи осваивают позицию исследователя: рассматривают изучаемый объект с новой, нетривиальной точки зрения. Для студентов педагогического направления важной является позиция исследователя, ищущего способы творческого решения задач, что в итоге формирует активность учеников, развивая их познавательные интересы. Творчество педагога проявляется в разных аспектах: во взаимоотношениях с учащимися; в отношении к преподаваемому предмету; в определении средств обучения и способов отбора дидактического материала к занятию. Преподаватель вуза строит учебный процесс таким образом, чтобы студенты – будущие учителя сохранили способность к самосовершенствованию и самообразованию, сочетая традиционные и новые способы обучения.

### **Опыт формирования творческого потенциала студентов-филологов**

Считаем целесообразным на разных этапах процесса обучения использовать систему методов творческого освоения теоретического и практического материала [Хуторской 2012] пошагово: от четкой формулировки проблемной задачи, через ее осмысление путем различных вариативных попыток решения, к апробации полученных решений в учебной ситуации путем эксперимента или создания определения понятия / модели / описания ситуации. Любой творческий процесс освоения нового знания строится на единстве эмоциональных и рациональных начал личности, в связи с этим целесообразно применять методы логического познания: метод эмпирического наблюдения; метод системного анализа, сравнения, сопоставления понятий; метод создания алгоритмов работы с изучаемыми явлениями; метод построения классификаций и доказательств.

В рамках учебной дисциплины «Методика преподавания русского языка» студентам дается задание сопоставить разные определения ключевого понятия, предложенные в работах разных авторов, выбрать наиболее точное, обосновать свой выбор либо предложить на обсуждение собственное определение. Размышляя над представленными определениями, студенты формулируют собственную точку зрения, аргументируют ее на основе имеющегося у них опыта. В результате такой работы проводится дискуссия-обсуждение разных точек зрения, дается определение ключевого понятия

и разрабатывается его структура. Задание выполняется поэтапно: определяется содержание понятия «методическая система обучения русскому языку»; выделяются компоненты данного понятия; аргументируется их выбор; дается свое определение понятия. В итоге создается оригинальный интеллектуальный продукт-модель на основе имеющихся знаний посредством логических умозаключений.

Продуктивным, как показывает опыт, является задание на сопоставление близких по содержанию понятий: «педагогическая технология», «педагогическая техника», «методика преподавания». Используется метод мозгового штурма, когда участники равноправны в выдвижении предположений, чему способствуют догадка, интуиция. Включаясь в мозговой штурм, студенты не только учатся выявлять, сопоставлять и генерировать идеи, но и включаются в ситуацию группового взаимодействия, при котором необходимо брать на себя ответственность за свои шаги и деятельность группы в целом, распределять позиции-роли в выполнении работы, определять пошагово решение поставленной задачи (осуществлять планирование) и уметь сочетать традиционные и свободные от стереотипов решения и формы их предъявления.

### **Выводы**

Методически значимыми являются задачи на переосмысление имеющихся знаний в новых условиях. Актуализируется проблема трансформации традиционных методов в педагогическом процессе при дистанционном обучении. Студенты выполняют комплекс задач: сопоставляют этапы традиционного урока и урока в дистанционном формате, выбирают методические приемы для дистанционного формата; определяют интернет-платформы для подготовки учителя к уроку в дистанционном формате; вырабатывают критерии оценки традиционного и дистанционного урока русского языка; составляют рекомендации молодому учителю по подготовке к уроку.

Поисковая методическая деятельность расширяет и углубляет лингвистические и методические знания студентов, а творческий характер познания (мозговой штурм, конструирование определений понятий, моделирование, проектирование, дискуссия, рефлексия) не только расширяет знания студентов, но и оказывает положительное влияние на их личностный рост, формируя творческую педагогическую позицию.

### **Библиографический список**

Высшее образование в инновационных условиях 2016 – *Высшее образование в инновационных условиях: монография* / [Т.И. Руднева и др.]; под науч. ред. Т.И. Рудневой. Сызрань: Ваш Взгляд, 2016.

Илюхина 2018 – *Илюхина Н.А.* Коммуникативный аспект в профессиональной подготовке филологов-русистов // Вестник Самарского университета. История,

педагогика, филология. 2018. Т. 24, № 3. С. 50–55. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-3-50-55>.

Илюхина 2011 – *Илюхина Н.А.* О принципах осмысления методологического взаимодействия семасиологии и когнитивистики в вузовском филологическом образовании // Пути повышения качества преподавания литературы и русского языка как государственного в школе и ВУЗе: материалы Всероссийской заоч. науч.-практич. конф. (Республика Башкортостан, г. Уфа, 15 мая 2011 г.) / отв. ред.: д-р пед. наук Т.Н. Дорожкина, канд. филол. наук Л.Р. Першина. Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2011. С. 18–22.

Ищенко, Зорина, Нургалеев 2007 – *Ищенко Т.Н., Зорина В.Л., Нургалеев В.С.* Диалектический подход как средство преодоления формализма знаний в учебном процессе // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 78–93. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialekticheskiy-podhod-kak-sredstvo-preodoleniya-formalizma-znaniy-v-uchebnom-protseste>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=18356193>.

Куриленко, Илюхина 2014 – *Куриленко Л.В., Илюхина Н.А.* Современные подходы к профессиональной подготовке специалистов в вузе // Профессиональное образование: проблемы, подходы, новации: сб. науч. ст. / под ред. Т.И. Рудневой. Самара, 2014. С. 12–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22715538>.

Ленкова 2010 – *Ленкова А.А.* Дивергентное мышление как предмет психолого-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 250–255. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/divergentnoemyshlenie-kak-predmet-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=18041229>.

Образовательная среда современного вуза... 2019 – Образовательная среда современного вуза: инновации и традиции: монография / под науч. ред. Т.И. Рудневой. Самара: Ваш Взгляд, 2019. 318 p.

Самыгин, Кротов, Шилина 2017 – *Самыгин С.И., Кротов Д.В., Шилина Н.А.* Субкультуры и культуры соучастия – сходство и различие // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 8–9. С. 120–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subkultury-i-kultury-souchastiya-shodstvo-i-razlichie>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=30451292>.

Семеновских 2014 – *Семеновских Т.В.* Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Вестник евразийской науки. 2014. № 5 (24). С. 134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede>.

Хуторской 2012 – *Хуторской А.В.* 55 методов творческого обучения. Москва: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. 42 с.

Чаусова 2013 а – *Чаусова О.В.* Использование проектной деятельности разных типов как способ формирования компетентности студентов // Язык как функционирующая система. Самара: ПГСГА, 2013.

Чаусова 2004 – *Чаусова О.В.* Обучение учащихся способам составления определений грамматических понятий // Преподавание филологических дисциплин: поиски, идеи, перспективы. Самара: Изд-во СГПУ, 2004.

Чаусова 2013 б – *Чаусова О.В.* Проектная деятельность студентов в аспекте ценностного подхода в преподавании учебных дисциплин // Язык-текст-дискурс: картина мира в свете различных подходов: сб.

науч. ст. Самара: СамГУ, 2013. С. 187–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27227137>.

Чаусова 2011 – *Чаусова О.В.* Формирование умения структурировать учебный материал как способ развития логического мышления учащихся // X Поливановские чтения: сб. докладов. Ч. 1. Смоленск: Маджента, 2011.

## References

Higher education in innovative conditions... 2016 – *Rudneva T.I. et al. (Ed.)* (2016) Higher education in innovative conditions Higher education in innovative conditions: monograph. Syzran: Vash Vzglyad.

Ilyukhina 2018 – *Ilyukhina N.A.* (2018) Communicative aspect in the professional training of philologists-specialists in Russian philology. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 24, no. 3, pp. 50–55. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-3-50-55>. (In Russ.)

Ilyukhina 2011 – *Ilyukhina N.A.* (2011) On the principles of comprehending the methodological interaction of semasiology and cognitive science in higher education philological education. In: *Dorozhkina T.N., Pershina L.R. (Eds.) Ways to improve the quality of teaching literature and the Russian language as a state language at school and university (Republic of Bashkortostan, Ufa, May 15, 2011): materials of the All-Russian correspondence research and practical conference*. Ufa: Izd-vo IRO RB, pp. 18–22. (In Russ.)

Ishchenko, Zorina, Nurgaleev 2007 – *Ishchenko T.N., Zorina V.L., Nurgaleev V.S.* (2007) Dialectical approach as a means of overcoming the formalism of knowledge in the educational process. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 11, pp. 78–93. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialekticheskiy-podhod-kak-sredstvo-preodoleniya-formalizma-znaniy-v-uchebnom-protseste>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=18356193>. (In Russ.)

Kurilenko, Ilyukhina 2014 – *Kurilenko L.V., Ilyukhina N.A.* (2014) Modern approaches to professional training of specialists at the university. In: *Rudneva T.I. (Ed.) Professional education: problems, approaches, innovations: collection of scientific articles*. Samara, pp. 12–22. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22715538>. (In Russ.)

Lenkova 2010 – *Lenkova A.A.* (2010) Divergent thinking as the subject of psychologically-pedagogical research. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 11, pp. 250–255. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/divergentnoemyshlenie-kak-predmet-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=18041229>. (In Russ.)

Educational environment of a modern university... 2019 – *Rudneva T.I. (Ed.)* Educational environment of a modern university: innovations and traditions: monograph. Samara: Vash Vzglyad, 318 p. (In Russ.)

Samygin, Krotov, Shilina 2017 – *Samygin S.I., Krotov D.V., Shilina N.A.* (2017) Subcultures and cultures of complicity – similarity and difference. *Humanities, Social-economic and Social Sciences*, no. 8–9, pp. 120–124. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/subkultury-i-kultury-souchastiya-shodstvo-i-razlichie>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=30451292>. (In Russ.)

Semenovskikh 2014 – *Semenovskikh T.V.* (2014) The phenomenon of «clip-thinking» in the educational high

- school environment. *The Eurasian Scientific Journal*, no. 5 (24), p. 134. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede>. (In Russ.)
- Khutorskoy 2012 – Khutorskoy A.V. (2012) 55 methods of creative teaching. Eidos; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 42 p. (In Russ.)
- Chausova 2013 a – *Chausova O.V.* Use of project activities of different types as a way to form the competence of students. In: *Language as a functioning system*. Samara: PGSGA. (In Russ.)
- Chausova 2004 – *Chausova O.V.* (2004) Teaching students how to define grammatical concepts. In: *Teaching philological disciplines: searches, ideas, perspectives*. Samara: Izd-vo SGPU. (In Russ.)
- Chausova 2013 b – *Chausova O.V.* (2013) Project activities of students in the aspect of the value approach in teaching academic disciplines. In: *Language-text-discourse: a picture of the world in the light of different approaches: a collection of scientific articles*. Samara: SamGU, pp. 187–188. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27227137>. (In Russ.)
- Chausova 2011 – *Chausova O.V.* (2011) Formation of the ability to structure educational material as a way to develop the logical thinking of students. In: *X Polivanov readings. Collection of reports. Part 1*. Smolensk: Madzhenta. (In Russ.)



## Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы

**Т.А. Бороненко**Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин, Российская Федерация  
E-mail: kafivm@lengu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-3531>**В.С. Федотова**Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Пушкин, Российская Федерация  
E-mail: vera1983@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-5809>

**Аннотация:** В статье обосновывается значимость проблемы формирования цифровой компетентности будущих педагогов. В период ускоряющегося технологического развития цифрового общества и повсеместного внедрения цифровых технологий, создания цифровой образовательной среды необходимо разрешить противоречие между востребованностью педагогов с развитой цифровой компетентностью и их недостаточной подготовкой в аспекте цифровой составляющей для успешного применения цифровых технологий в профессиональной педагогической деятельности. Формирование цифровой компетентности возможно в процессе реализации образовательных программ высшего образования, а также программ повышения квалификации и профессиональной подготовки. Авторы статьи ставят целью выявление современного состояния цифровой компетентности педагога на основе анализа эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования действующих педагогов и будущих педагогов – студентов педагогического направления по вопросам использования цифровых технологий в учебном процессе. На основе анализа перечня актуальных цифровых компетенций в области образования авторами разработаны вопросы анкеты. После анализа результатов проведенного анкетирования обосновывается вывод о том, что выявленный уровень цифровой компетентности педагогов, степень готовности и стремление учителей к использованию цифровых инструментов и сервисов в учебном процессе позволяют говорить о необходимости дальнейшего развития вопросов организации эффективной онлайн-коммуникации участников образовательного процесса, продуктивной обратной связи с обучающимися средствами цифровых технологий; формирования критической оценки поведения обучающихся и корректировки их действий при работе в цифровой образовательной среде, контроля за самостоятельностью выполнения школьниками учебных заданий; применения результатов анализа цифрового следа ученика для устранения и корректировки образовательных дефицитов отдельных учащихся; использования потенциала цифровых инструментов и сервисов в организации групповой работы и проектной деятельности школьников, коммуникации и вовлечения обучающихся и другие. Предложены педагогические средства формирования цифровой компетентности учителя.

**Ключевые слова:** цифровая грамотность; цифровая компетентность; цифровые технологии; цифровая образовательная среда.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14185 мк.

**Цитирование.** Бороненко Т.А., Федотова В.С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 51–61. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61>.

**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Бороненко Т.А., Федотова В.С., 2021

Татьяна Алексеевна Бороненко – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 196605, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10.

Вера Сергеевна Федотова – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 196605, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 27.12.2020  
Revised: 14.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## Research of the digital competence of teachers in the conditions of digitalization of the educational environment of the school

**T.A. Boronenko**Pushkin Leningrad State University, Pushkin, Russian Federation  
E-mail: kafivm@lengu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-3531>

V.S. Fedotova

Pushkin Leningrad State University, Pushkin, Russian Federation  
E-mail: vera1983@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-5809>

**Abstract:** The authors describe the significance of the problem of forming digital competence of future teachers. In the period of rapid technological development of a digital society and the introduction of digital technologies, the creation of a digital educational environment, there is a need to resolve the contradiction between the demand for teachers with developed digital competence and their insufficient training in the aspect of the digital component for the successful use of digital technologies in professional pedagogical activity. The formation of digital competence is carried out in the process of implementing educational programs of higher education, as well as advanced training and professional training programs. The authors of the article aim to identify the current state of digital competence of a teacher based on the analysis of empirical data obtained during a survey of current teachers and future teachers – students of the pedagogical direction on the use of digital technologies in the educational process. Based on the analysis of the list of relevant digital competencies in the field of education, the authors develop the questionnaire questions. The authors analyze the results of the questionnaire and conclude that the level of digital competence of teachers, the degree of readiness and desire of teachers to use digital tools and services in the educational process suggest the need to develop issues of organizing effective online communication of participants in the educational process, productive feedback with students by means of digital technologies; forming a critical assessment of the behavior of students and adjusting their actions when working in a digital educational environment, control over the independence of students in completing educational tasks; applying the results of student digital footprint analysis to eliminate and correct educational deficits of individual students; using the potential of digital tools and services in organizing group work and project activities of students, communication and involvement of students, and others. The authors propose pedagogical tools for the formation of digital competence of a teacher.

**Key words:** digital literacy; digital competence; digital technologies; digital educational environment.

**Acknowledgements.** The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific project No. 19-29-14185 MK.

**Citation.** Boronenko T.A., Fedotova V.S. Research of the digital competence of teachers in the conditions of digitalization of the educational environment of the school. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 51–61. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interest.

© Boronenko T.A., Fedotova V.S., 2021

Tatyana A. Boronenko – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of the Department of Informatics and Information Systems, Pushkin Leningrad State University, 10, Petersburg shosse, Saint Petersburg, Pushkin, 196605, Russian Federation.  
Fedotova Vera Sergeevna – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor of the Department of Informatics and Information Systems, Pushkin Leningrad State University, 10, Petersburg shosse, Saint Petersburg, Pushkin, 196605, Russian Federation.

## Введение

Цифровизация образовательной среды школы предусматривает внедрение цифровых технологий во все сферы деятельности образовательной организации и требует соответствующей профессиональной подготовки педагогов, формирования и оценки их цифровой компетентности, ориентирует на развитие цифровой грамотности обучающихся. Интеграция цифровых технологий в образование призвана усовершенствовать педагогические методы и подходы, открыть новые возможности для школьников в аспекте персонификации процесса обучения.

Цифровая компетентность педагогов рассматривается в современном научном наследии как результат эволюционного развития их ИКТ-компетентности, которая заявлена в профессиональном стандарте педагога неотъемлемой характеристикой учителя в современных условиях. Она является основой для развития цифровой грамотности школьников [Игнатъев, Иванова А.С., Иванова М.Д. 2020]. Учителю отводится важная роль в адаптации цифровых инноваций для повышения качества обучения [Usart Rodríguez, Lázaro Cantabrana, Gisbert Cervera 2021].

## Постановка задачи

Тенденция создания высокотехнологичной цифровой образовательной среды школы предопределяет важную роль учителя, который «дополняет данную среду, предопределяя ее характер уже в действии, приспособливает новые средства для достижения дидактических целей» [Пучковская 2020, с. 5]. Определяющим началом при этом становится цифровая компетентность педагога. Отмечается, что в этом смысле «резонно целелеполагать, планировать, обнаруживать новые смыслы подготовки педагогов именно в плоскости цифровизации образовательной реальности» [Макаренко, Смышляева, Минаев, Замятина 2020].

В отношении ИКТ-компетентности учителя уже проведены многочисленные исследования [Десненко, Пахомова 2020; Забродина, Козлова, Фортыгина 2019; Копышева, Григорьев 2019; Мухидинов 2015], в том числе на международном уровне [Tondeur, Aesaert, Prestidge, Consuegra 2018], приведены основные характеристики ее проявления [Структура... 2011]. О цифровой компетентности пока только говорят как о новой важной компоненте квалификационного портрета педагога, однако методика ее оценки еще практически не разработана.

Целью данной статьи стало выявление современного состояния цифровой компетентности педагога на основе анализа эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования действующих педагогов и будущих педагогов – студентов педагогического направления по вопросам использования цифровых технологий в учебном процессе.

В ходе исследования цифровой компетентности учителей в условиях цифровизации образовательной среды школы авторам предстоит решение следующих задач: подготовить материалы для анкетирования педагогов, которые характеризуют проявление цифровых компетенций в различных проекциях (работа с контентом, коммуникация, потребление, техносфера), провести анкетирование педагогов по выявлению их цифровой компетентности, сформулировать выводы о современном состоянии цифровой компетентности учителей, наметить перспективы исследований в области цифровой компетентности педагогов.

### Методология исследования

Исследование цифровой компетентности учителей проводилось среди действующих учителей при реализации курсов профессиональной переподготовки у педагогов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, а также при работе со студентами выпускного курса бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Информатика и математика») в рамках изучения дисциплины «Современные информационные и коммуникационные технологии в обучении». Заметим, что часть студентов – будущих педагогов уже работает в школе, а другая часть имеет педагогический опыт в период прохождения практики.

При изучении дисциплины «Современные информационные и коммуникационные технологии в обучении» рассматривались различные цифровые инструменты и сервисы, которые могут оказаться полезными для учителя в условиях цифровой трансформации образования. Как показывает многолетняя практика работы с педагогами, для преобладающего большинства содержание данной программы дисциплины представляет интерес, является новым, востребованным для практической деятельности в школе. В преобладающем числе случаев по результатам опроса слушателей и студентов учителями используются лишь некоторые из предложенных цифровых инструментов и сервисов.

На этой основе возникает необходимость разработки и апробации на практике методики оценки цифровой компетентности педагогов. Согласно данной методике, в онлайн-опросе, реализованном средствами анкетирования Google форм (<https://forms.gle/mhmjgYw7bHD5HG1P7>), запланировано выявить общую информацию о знакомстве учителей школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области с цифровыми технологиями, их функционалом в образовании, а также охарактеризовать

предвидимые ими риски использования цифровых технологий, провести оценку культуры работы учителя с цифровыми инструментами и сервисами, охарактеризовать цифровую компетентность педагогов в составе общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций. Выяснить, как педагоги школ осуществляют взаимодействие и сотрудничество с помощью цифровых технологий, какие цифровые инструменты и сервисы используют для разработки цифрового контента; каким образом творчески применяют цифровые технологии; насколько готовы учителя гибко встраивать в образовательную среду элементы онлайн-обучения и т. д. В анкетировании приняли участие 35 педагогов.

### Ход исследования

Цифровые технологии играют ключевую роль в организации образовательного процесса. Их можно использовать как инструмент для совместной работы, организации активной познавательной деятельности. Цифровые компетенции учителя сегодня носят универсальный характер и предоставляют участникам образовательного процесса механизмы адаптации к цифровизации общества, а цифровая компетентность педагога становится основой для полноценного участия учителя и школьников в обществе знаний, раскрытия талантов обучающихся [Zabolotska, Zhyliak, Nevchuk, Petrenko, Alieko 2021].

В условиях цифровизации общего образования актуальным направлением развития современных педагогических исследований является создание фундаментальной научной базы процесса подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации для работы в цифровой образовательной среде [Царапкина, Лемешко, Миронов 2020]. Отмечается необходимость формирования цифровой компетентности педагога и актуальность разработки способов ее оценки [Чоросова, Аетдинова, Соломонова, Протодяконова 2020].

Учитель рассматривается как центральный объект цифровой школы, призванный не только передавать предметные знания, решать задачи обучения, воспитания и развития, но и выполнять новые функции, являясь наставником обучающихся, ответственным за формирование их цифровой грамотности [Бороненко, Федотова 2020; Игнатьев, Иванова А.С., Иванова М.Д. 2020; Федотова 2020]. Педагогу с продвинутым уровнем цифровой компетентности присваивается роль цифрового фасилитатора, который является экспертом в содействии внедрению цифровых инноваций в образовательных учреждениях [Cattaneo, Bonini, Rausedo 2021]. При этом именно такому учителю предстоит провести глубинно-содержательные преобразования для повышения его качества. К целевым педагогическим ориентирам современности при этом отнесены интерактивность образовательного процесса, максимальная включенность обучающихся в совместную деятельность, кроссплат-

форменность коммуникативного взаимодействия, индивидуализация образовательных траекторий и др.

Исследование вопросов сущности и оценки цифровых компетенций и цифровой компетентности педагогов представлено в работах отечественных и зарубежных авторов [Tondeur et al. 2017; Spante, Hashemi, Lundin, Algers 2018; Gallardo-Echenique et al. 2015; Зеер, Ломовцева, Третьякова 2020; Потемкина 2018; Солдатова, Шляпников 2015].

Результаты исследований цифровой компетентности Г.У. Солдатовой [Soldatova, Rasskazova 2014; Солдатова, Шляпников 2015; Солдатова, Рассказова 2016] свидетельствуют о большом вкладе исследователя в разработку данного вопроса. Однако стремительное развитие цифровых технологий и увеличение их роли в образовании позволяют сделать вывод, что уже полученные результаты о цифровой компетентности требуют уточнения, их можно рассматривать как основу, начальную точку для ее изучения. Объем содержания понятия пропорционально определяется динамикой развития цифровых технологий. Заметим также, что в поле исследования ученого прежде всего попадают не учителя, а обучающиеся, подростки. При этом в состав цифровой компетентности ученым включены знания, умения, мотивация и ответственность, реализующиеся в четырех сферах (контент, коммуникация, потребление и техносфера). В связи с этим в нашем исследовании цифровая компетентность педагога рассматривается как основанная на непрерывном овладении цифровыми компетенциями способность личности учителя уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять ИКТ и цифровые технологии в различных сферах жизнедеятельности: 1) работа с контентом (создание, поиск, отбор, критическая оценка контента); 2) коммуникация (создание, развитие, поддержание отношений, идентичность, репутация, самопрезентация); 3) потребление (использование Интернета в потребительских целях – заказы, услуги, покупки и др.); 4) техносфера (владение компьютером и программным обеспечением), а также готовность учителя к такой деятельности. Принимая во внимание терминологию ЮНЭСКО в отношении групп ИКТ-компетенций, целесообразно говорить об их развитии до класса общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций педагога. Каждый обозначенный класс включает конкретный набор цифровых компетенций педагога, подробное описание которых представлено в [Бороненко, Кайсина, Пальчикова, Федотова 2020]. Цифровые компетенции охарактеризованы на основе Европейской модели цифровых компетенций для образования DigComp 2.1, при этом оценка цифровой компетентности учителей не проводилась. Между тем выявление актуальной картины цифровой компетентности педагогов, оценка их готовности к работе в цифровой образовательной среде и стремление к исполь-

зованию цифровых технологий в учебном процессе после вынужденного стремительного освоения учителями цифровых инструментов и сервисов, а также цифровых инноваций в период пандемии представляют интерес для педагогической науки и практики.

Овладение педагогом цифровой компетентностью крайне важно в связи с принятием в ближайшей перспективе стандарта «Цифровая школа», который предложен Министерством просвещения и Министерством цифрового развития. Согласно требованиям данного стандарта, учитель должен уметь в условиях современной информационно-телекоммуникационной и технологической инфраструктуры цифровой российской школы использовать сервисы для работы с цифровым образовательным контентом, осваивать программы повышения квалификации в электронном виде (онлайн), проводить занятия с использованием цифрового образовательного контента, а также лабораторные и практические работы с применением интерактивных электронных образовательных материалов, в том числе виртуальных лабораторий, симуляторов и т. д. Все это предполагает обновление дидактического цифрового инструментария учителя, проектирование цифровой образовательной среды за счет внедрения в педагогическую практику цифровых технологий.

В состав регулярно используемых учителем сервисов с персонального устройства для обеспечения образовательного процесса и ведения педагогической деятельности входят: сервисы для работы с цифровым образовательным контентом, электронным журналом, электронным расписанием, учета освоения дополнительных образовательных программ, информационно-коммуникационная образовательная платформа, сервисы ведения электронной отчетности и др.

В силу того что цифровые сервисы, инструменты и среды очень динамичны, они постоянно развиваются и совершенствуются. В этой связи постоянная актуализация и развитие цифровых компетенций, формирование цифровой компетентности педагога крайне важны, чтобы комфортно, эффективно и безопасно использовать цифровые компетенции в профессиональной педагогической деятельности.

Цифровая компетентность педагога в нашем исследовании определяется набором общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций и тремя уровнями ее прогрессивного развития (базовый уровень, цифровое использование, цифровая трансформация), характеризуя ее когнитивный, функциональный и творческий аспекты (рис. 1).

На основе обозначенных уровней цифровой компетентности педагогов мы провели исследование современной ситуации и выявили общую готовность учителей к использованию цифровых технологий в своей работе. В дальнейшем это позволит говорить о средствах формирования цифровой компетентности учителей.

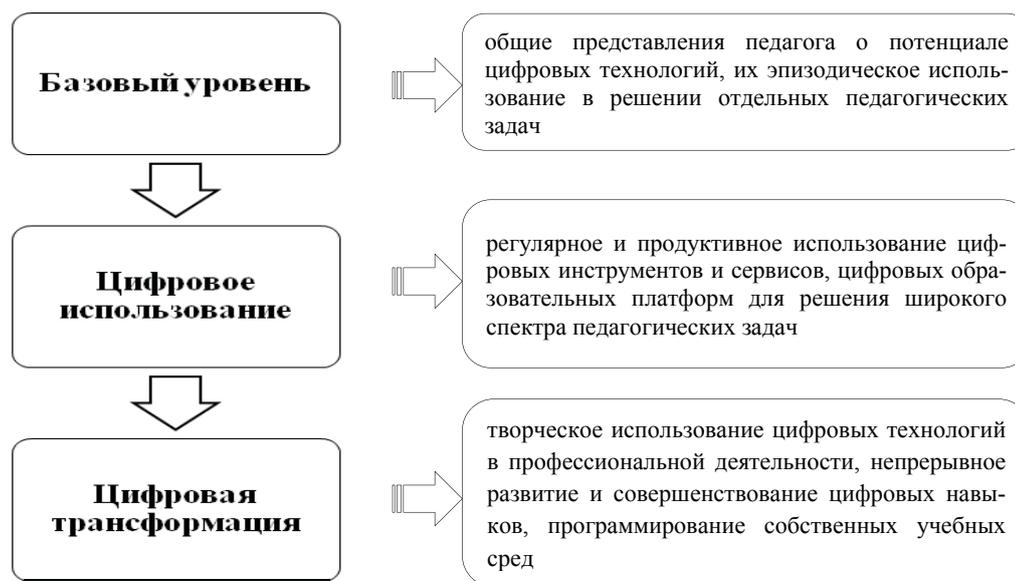


Рис. 1. Характеристика уровней цифровой компетентности педагога  
Fig. 1. Characteristics of the teacher's digital competence levels

### Полученные результаты

На первом этапе исследования цифровой компетентности педагогов было важно выявить, насколько сами учителя оценивают свою цифровую компетентность. Среди вариантов ответов анкеты учителям предлагались следующие: «Плохо разбираюсь в цифровых технологиях для образования и хотелось бы узнать об этом больше», «Понимаю, какой потенциал имеют цифровые технологии, знаю примеры их использования, но пока широко не применяю их в учебном процессе», «Регулярно и успешно использую наиболее распространенные цифровые технологии в учебном процессе», «Уверенно использую широкий спектр цифровых технологий, постоянно изучаю и внедряю новые инструменты», «Являюсь лидером внедрения цифровых технологий в образовательный процесс в своей школе», «Являюсь общепризнанным экспертом и активно занимаюсь развитием цифровых технологий и инструментов для образования».

Как показали варианты ответов, очень мало респондентов, которые считают, что плохо разбираются в цифровых технологиях для образования (2,9 %), но в то же время никто не относит себя к лидерам и экспертам в области цифровых технологий. 28,6 % понимают, какой потенциал имеют цифровые технологии, знают примеры их использования, но пока широко не применяют их в учебном процессе, столько же респондентов (28,6 %) регулярно и успешно их используют в учебном процессе, 40 % учителей указали, что они уверенно используют многие цифровые технологии и постоянно осваивают новые. Это характеризует интерес учителей к цифровым технологиям, признание их важной роли в современной цифровой образовательной среде.

Во-вторых, следует определить, как давно учителя стали использовать цифровые технологии в образовании. Среди вариантов ответов были пред-

ложены: «Не использую», «Менее года», «1–3 года», «4–5 лет», «6–9 лет», «Более 10 лет». Важно выяснить, стремятся ли педагоги развивать свои навыки в применении цифровых технологий в обучении. Можно выбрать несколько вариантов ответа, например: «Я не развиваю цифровые навыки», «Я совершенствую свои навыки, экспериментирую с разными онлайн-сервисами и инструментами», «Я обсуждаю с коллегами, как можно использовать цифровые технологии для улучшения учебного процесса», «Я использую целый ряд электронных ресурсов (сайты, статьи, курсы) для развития своих навыков». Проходили ли педагоги за последний год повышение квалификации, связанное с цифровыми технологиями? «Да» или «Нет». В случае положительного ответа на этот вопрос можно уточнить, в какой форме проходили данные курсы повышения квалификации. «В форме традиционных лекционных курсов», «В форме организованной коммуникации педагогических сообществ» (Урок.рф, Infourok.ru и др.), «В форме сопровождаемой проектной деятельности». Планируют ли учителя проходить повышение квалификации, связанное с цифровыми технологиями в ближайшее время? («Да», «Нет»).

Как показали варианты ответов, преобладающее большинство опрошенных педагогов (40 %) стали использовать цифровые технологии последние 1–3 года, 20 % педагогов – менее года, 17,1 % приписывают себе использование цифровых технологий последние 4–5 лет. При этом 5,7 % опрошенных отмечают, что практически не применяют цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. Вероятно, этот показатель связан с тем фактом, что среди опрошенных есть группа студентов выпускного курса, которая еще не ведет регулярную педагогическую деятельность и имеет опыт работы в школе только в период прохождения практики. Заметим также, что

8,6 % учителей говорят, что уже используют цифровые технологии более 6 лет.

Педагоги стремятся развивать свои цифровые навыки (100 %) и для этого используют электронные образовательные ресурсы (37,1 %) или обсуждают со своими более опытными коллегами возможные способы внедрения цифровых технологий в учебный процесс (14,3 %) для повышения его качества, пытаются экспериментировать с различными онлайн-сервисами (37,1 %). Следует заметить, что никто из респондентов не отметил, что не развивает свои цифровые навыки (0 %). Вероятно, все педагоги воспринимают владение цифровыми компетенциями как профессионально значимую норму. В этой связи 60 % респондентов за последний год проходили курсы повышения квалификации по тематике, связанной с цифровыми технологиями, при этом чаще всего (34,3 %) они проходили в виде традиционных лекционных курсов. Равнозначными оказались форматы проведения курсов повышения квалификации в иных формах (в форме организованной коммуникации педагогических сообществ, вебинаров и др.). 45,7 % учителей планируют пройти курсы повышения квалификации по цифровым технологиям в ближайшее время.

Для оценки используемых учителями в педагогической практике цифровых инструментов и сервисов в приведенном перечне цифровых ресурсов предлагалось обозначить каждую группу в соответствии с вариантами ответа: «Не знаю» / «Знаю, но не использую» / «Иногда использую» / «Использую постоянно». Вопросы были заданы в отношении наиболее часто используемых в цифровой образовательной среде сервисов и платформ. Речь идет о цифровых образовательных платформах (Учи.ру, Яндекс.учебник, ЯКласс, Дневник.ру, Google Classroom, образовательный портал для подготовки к экзаменам СДАМ ГИА: РЕШУ ВПР, ОГЭ, ЕГЭ) и платформах дистанционного обучения (Moodle, Canvas, CORE, Blackboard и др.), инструментах для записи видео, создания мультимедиа (TechSmith Capture, Jing, Camtasia, Movavi и др.), инструментах для проведения онлайн-занятий (Zoom, Microsoft Teams, Webinar, Google Meet, Discord и др.), онлайн-досках совместного использования (Miro, Google Jamboard, Microsoft Whiteboard, WhiteboardFox, AWW board, Ziteboard, IDroo и др.), диаграммах совместного пользования (Google Drawings, Microsoft Visio и др.), онлайн-сервисах для совместного редактирования документов (Google Docs, Microsoft Office 365 Education, Netboard, Perusall и др.), инструментах для вовлечения (Kahoot, Mentimeter, Quizizz и др.), сервисах для генерирования QR-кодов (QR Coder, QR cc, VK QR, STQR, QR code Generator и др.), инструментах для коммуникаций (Piazza, Kialo Edu, Gatherly и др.), видеосервисов (YouTube, Vimeo и др.), текстовых процессоров (Microsoft Word, Word Perfect, Open Office и др.), программ подготовки электронных презентаций (MS PowerPoint,

Prezi, SlideRocet, VoiceThread и др.), табличных процессоров (Microsoft Excel, Lotus, Quattro Pro и др.), графических редакторов (GIMP, Corel Draw, Adobe PhotoShop, Adobe Illustrator и др.), систем управления базами данных (Microsoft Access, Paradox, СУБД компаний Oracle и др.), мессенджерами и социальными сетями (WhatsApp, Viber, Google Hangouts, «ВКонтакте», Twitter, Facebook и др.), вебинарах повышения квалификации от издательства «Первое сентября», «Просвещение» и др., платформах для повышения квалификации (Khan Academy, EdX, Coursera и др.), сервисах для онлайн-тестирования, опросов и анкетирования обучающихся (Google-формы, Typeform, Quizizz, Online Test Pad, Socrative, Plickers, WEBanketa, menti.com и др.), облачных хранилищах данных (Dropbox, Облако Mail.ru, Яндекс.Диск, OneDrive и др.), онлайн-сервисах визуализации для организации деятельности (ментальные карты Mindmeister, Mindomo, Popplet и др., ленты времени, инфографика и др.), инструментах создания веб-портфолио (uPortfolio, 4portfolio.ru, Tilda, Google Сайт и др.), инструментах для проектной деятельности (Wrike, Trello, Basecamp, GanttPro, Яндекс.Трекер и др.). Можно было указать другие цифровые инструменты, которые педагог использует и которые не были представлены в опросе.

Как показали варианты ответов, центральными в использовании остаются текстовые и табличные процессоры, программы для подготовки презентаций, к которым прежде всего учителя обращаются при разработке учебного цифрового контента. В числе массово применяемых – мессенджеры и социальные сети. Постоянно используемыми стали инструменты для проведения онлайн-занятий, цифровые образовательные платформы и платформы дистанционного обучения, онлайн-сервисы для совместной работы с документами, а также облачные хранилища данных, видеосервисы. В равнозначном обращении популярны онлайн-доски совместного использования, сервисы для онлайн-тестирования, анкетирования и опросов, ведения электронного портфолио. Вероятно, это связано с использованием встроенных в уже перечисленные инструменты подобных сервисов (онлайн-доски в сервисах видео-конференц-связи, встроенные инструменты тестирования и тренажеры в составе цифровых образовательных платформ, автоматическое ведение портфолио в составе единой электронной образовательной среды школы). Наименее востребованными оказались сервисы для вовлечения, диаграммы совместного использования, инструменты для организации проектной деятельности. Это связано, скорее всего, с отсутствием навыков работы с данными сервисами.

Среди педагогических отзывов на вопрос «Как учитель использует материалы сети Интернет для подготовки уроков?» не было обнаружено ответов «Я редко пользуюсь Интернетом, чтобы найти материалы» (0 %). Среди ответов наиболее частый: «Я использую поисковые системы и образо-

вательные порталы» (68,6 %), реже: «Я пользуюсь специализированными базами данных учебно-методических материалов» (28,6 %). Был также задан уточняющий вопрос «Используются ли цифровые инструменты и сервисы для создания своих собственных учебных материалов?». В числе ответов были: «Я не создаю свои собственные учебные материалы с помощью цифровых инструментов и сервисов» (14,3 %), столько же респондентов ответили: «Я создаю на компьютере конспекты лекций, списки для чтения и распечатываю их для дальнейшего использования» (14,3 %), «Я настраиваю и использую сложные интерактивные учебные материалы» (17,1 %). Преобладающее число учителей ответили положительно на вопрос: «Я создаю на компьютере мультимедийные презентации» (54,3 %).

У педагогов следовало также выяснить «Используете ли Вы цифровые технологии для организации практических и групповых работ?». Среди вариантов ответов могут быть предложены: «Нет, не использую» (31,4 %), «Я привлекаю учеников, работающих в группе, искать информацию в Интернете и представлять результаты в цифровом формате» (28,6 %), «Я требую, чтобы обучающиеся, работающие в группах, находили информацию в Интернете и представляли результаты работы в цифровом формате» (8,6 %), «Мои учащиеся обмениваются информацией и идеями в онлайн-пространстве и совместно создают проекты в электронном виде» (25,7 %).

Мы выяснили, используют ли педагоги цифровые технологии для совместной работы с коллегами внутри и за пределами их школы? Распределение ответов показало, что только 5,7 % практически не взаимодействуют с другими педагогами с помощью цифровых технологий. В то время как преобладающее большинство (34,3 %) пользуются электронной почтой. Следующим частым ответом (31,4 %) «Я обмениваюсь материалами, опытом и идеями с коллегами, в том числе из других организаций, например в профессиональных онлайн-сообществах», 20 % ответили: «Мы с коллегами работаем в общей компьютерной сети или используем облачные технологии». Только 2,9 % учителей разрабатывают материалы вместе с коллегами на онлайн-платформах. Такое распределение ответов наталкивает нас на вывод, что на данном этапе еще только происходит постепенное приобщение педагогов к современным цифровым технологиям.

При ответе на вопрос «Контролируете ли Вы работу и общение между обучающимися в совместных интерактивных онлайн-средах, которые используются на занятиях и для выполнения домашних заданий?» большинство (37,1 %) ответили: «Я регулярно отслеживаю и анализирую учебную деятельность моих учащихся в Интернете»; 25,7 % учителей иногда контролируют общие онлайн-среды, наблюдая за обсуждениями учащихся; 8,6 % – не контролируют деятельность своих учащихся в используемых онлайн-средах.

Столько же респондентов (8,6 %) регулярно участвуют в онлайн-дискуссиях и дают мотивирующие и корректирующие комментарии. Относительно высоким, по нашему мнению, оказался процент респондентов (14,3 %), которые не используют цифровые среды в работе с учащимися. Вероятно, это связано с пока еще не сформированной культурой онлайн-коммуникации. Этим фактом обусловлены ответы на следующий вопрос: «Используете ли вы цифровые технологии для предоставления ученикам обратной связи?» 14,3 % считают, что в их профессиональной деятельности не требуется предоставлять учащимся обратную связь в цифровом формате; 48,6 % иногда используют цифровые технологии для обратной связи с учащимися, например для оценки в онлайн-тестах, комментариях, или они ставят «лайки» в онлайн-средах. При этом треть педагогов (34,3 %) все же регулярно задействуют цифровые технологии для обратной связи.

Педагоги стремятся применять цифровые инструменты для оценки и отслеживания прогресса учащихся. Регулярно практикуют разнообразные цифровые инструменты для отслеживания прогресса учащихся 37,1 % педагогов, иногда пользуются цифровыми инструментами, например электронными тестами для проверки знаний учащихся 48,6 %, не отслеживают прогресс обучающихся с внедрением цифровых инструментов только 11,4 % учителей.

Чтобы выяснить, как учителя работают с цифровым следом учеников, мы задавали вопрос «Анализируете ли Вы цифровые данные для того, чтобы выявить, кто из учеников нуждается в дополнительной поддержке?». Ответы респондентов показали, что 14,3 % такие данные недоступны, поэтому они считают, что не несут ответственности за их анализ. Одинаково часто учителя (25,7 %) анализируют либо число и качество выполненных работ и оценки, либо все доступные данные, чтобы выявить учащихся, нуждающихся в дополнительной поддержке. Только третья часть педагогов (31,4 %) стараются систематически отслеживать такие данные, чтобы своевременно реагировать и оказать при необходимости дополнительную поддержку конкретным учащимся.

Учителя привлекают различные цифровые каналы для общения с учениками, коллегами и широкой общественностью. Одинаковое число педагогов (34,7 %) сочетают различные цифровые каналы для общения (e-mail или веб-сайт образовательной организации) или регулярно отбирают, настраивают и комбинируют разного рода цифровые решения для эффективного общения. 14,3 % учителей активно разрабатывают свои собственные средства коммуникации (блог, форум, собственный сайт). При этом 20 % не используют или редко используют цифровые каналы для общения.

Интерес представляют результаты ответов педагогов на вопрос об основной мотивации в применении цифровых технологий на занятиях.

20 % учителей ответили, что не используют или редко используют цифровые технологии на уроках. Преобладающее большинство (37,1 %) респондентов практикуют цифровые инструменты для повышения мотивации и вовлеченности школьников, 31,4 % осваивают цифровые инструменты и сервисы для повышения качества своих учебных материалов, 8,6 % внедряют в работу цифровые инструменты и сервисы, так как это приветствуется руководством их школы.

Преимущества цифровизации образовательного процесса школы учителя видят в возможности реализации гибкой индивидуальной образовательной траектории (31,4 %), увеличении доступности образования (28,6 %), уменьшении трудоемкости и освобождении учителей от рутинной работы (14,3 %), приучении обучающихся к самостоятельности (17,1 %), видят в этом экономическую выгоду (5,7 %).

К причинам, по которым учителя не внедряют те или иные цифровые инструменты и сервисы, они прежде всего относят платность и высокую стоимость онлайн-сервисов, ограничение функций в бесплатной версии (71,4 %). На втором месте по популярности ответов называется ограничение по времени (42,9 %). Педагоги признают отсутствие сформированных навыков работы с цифровыми сервисами (20 %), считают цифровые инструменты непригодными / неудобными для использования в своей профессиональной деятельности (17,1 %) и отдают предпочтение традиционным инструментам (8,6 %). Некоторые учителя не знают, как можно интегрировать цифровые инструменты в свою профессиональную деятельность (5,7 %). При этом никто не говорит об отсутствии мотивации осваивать новые технологии (0 %).

По поводу оценки влияния на общество и отношения между людьми массовой цифровизации и перехода в онлайн-пространство учителя считают, что есть опасения потерять способность людям взаимодействовать друг с другом без гаджетов и компьютеров (34,3 %). При этом одинаковое число респондентов (22,9 %) уверены, что люди станут более грамотными пользователями в цифровом пространстве, получают больше возможностей для поиска друзей, коллег по интересам со всего мира и общения с ними; 5,7 % педагогов, напротив, опасаются что люди станут более уязвимыми, так как большое количество персональной информации будет храниться онлайн, в то же время люди станут более одинокими. 8,6 % учителей затруднились ответить на данный вопрос.

К социальным рискам при создании единой цифровой образовательной среды учителя причисляют ослабление навыков межличностной коммуникации (42,9 %), социальной мотивации для учебы (37,1 %), 8,6 % респондентов указали спад навыков эмпатии, лидерства и работы в команде, 2,9 % не смогли дать своего ответа.

К числу информационных рисков при переходе к работе в цифровой образовательной среде бо-

лее половины учителей относят отсутствие доступа к цифровой образовательной среде у некоторых школьников (54,3 %), треть опасается нарушения конфиденциальности (34,3 %), 11,4 % педагогов обозначили нарушение целостности образовательного контента.

В отношении рисков, связанных с авторским правом, преобладающее число учителей считают наиболее актуальными при реализации единой цифровой образовательной среды увеличение случаев плагиата среди учащихся (65,7 %). Педагоги опасаются за нарушение своих авторских прав на методические или дидактические материалы (20 %). Прогнозируют уменьшение количества уникального образовательного материала (11,4 %).

Для защиты личной и служебной информации, например экзаменационных работ, оценок обучающихся, их персональных данных учителя чаще всего используют пароль для таких файлов (40 %), полномасштабную защиту, сочетая сложные пароли и шифрование, а также частое обновление антивирусного программного обеспечения (25,7 %). Часть учителей избегают хранения личной информации в электронном виде, опасаясь за ее сохранность (17,1 %). 14,3 % педагогов вообще не занимают решением данного вопроса, школа сама отвечает за информационную безопасность.

По итогам анкетирования мы отмечаем большинство педагогов (77 %) с базовым уровнем цифровой компетентности, небольшую часть педагогов (21 %), которые демонстрируют уровень цифровой компетентности типа «цифровое использование», практически отсутствие респондентов с уровнем «цифровая трансформация» (2 %). Закономерность такого распределения ответов педагогов связана с востребованностью методической помощи учителям в работе с цифровыми инструментами и сервисов, недостатком соответствующих цифровых навыков, убежденностью в низком качестве открытых учебных материалов, их разрозненностью, отсутствием возможности интеграции ресурсов и инструментов с разных платформ.

Результаты исследования цифровой компетентности позволяют прогнозировать педагогические средства ее формирования. При этом мы исходим из того, что цифровая компетентность является одновременно: 1) образовательным результатом профессиональной подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды; 2) результатом саморазвития педагога; 3) результатом синтеза педагогического (деятельностного и личного) опыта учителя.

В этой связи *педагогические средства формирования цифровой компетентности* можно представить тремя тематическими блоками:

1) *учебное моделирование персональной цифровой образовательной среды обучающихся в период обучения в вузе по программам высшего педагогического образования, прохождения педагогической практики, прохождения курсов повышения квалификации*: использование в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов, а также

материалов цифровых платформ для образования (содержащих готовый качественный цифровой образовательный контент), организация совместных проектов в онлайн-средах, взаимодействия и педагогического общения в облачных сервисах; развитие сетевой активности и коммуникации в социальных сетях; применение инструментария цифровых инструментов и сервисов в ходе проектирования разнообразных учебных ситуаций урока, создания цифрового образовательного контента. Это позволит провести пропедевтическую работу к формированию готовности педагога работать в цифровой образовательной среде, продемонстрировать возможные варианты работы в новых условиях, мотивировать на использование цифровых технологий в образовательном процессе, сформировать ранний собственный опыт;

2) *повышение квалификации педагогов по вопросам реализации учебного процесса в цифровой образовательной среде*, совершенствование методической подготовки в аспекте цифровой трансформации образования с использованием современных платформ онлайн-обучения, участия в вебинарах, веб-мастерских и т. д. Это позволит создать естественную практико-ориентированную среду формирования цифровых компетенций педагога;

3) *обмен положительным и отрицательным педагогическим опытом работы в цифровой образовательной среде* в составе сетевых педагогических сообществ; участие в творческих конкурсах в рамках приоритетных национальных проектов по цифровизации образования, изучение отечественного и зарубежного педагогического опыта работы в цифровой образовательной среде [Федотова 2020]. Это позволит создать полную картину в отношении достоинств и недостатков использования цифровых технологий в учебном процессе, определить степень их эффективного внедрения в практическую деятельность.

### Выводы

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровая компетентность является важной профессиональной характеристикой учителя цифровой школы. Вопросы выявления ее сущности, способов формирования и оценки уровня актуализируются в связи с динамичным развитием цифровых технологий и повышением их роли в жизни и деятельности человека.

Приведенные в исследовании результаты оценки цифровой компетентности педагогов являются практически значимыми в аспекте планирования модернизации содержания учебных дисциплин, связанного с использованием ИКТ в обучении, в разработке образовательных программ курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Они выявляют проблемные места и позволяют критически рассматривать действия педагогов в различных педагогических ситуациях цифровой образовательной среды, оценивать рациональность выбора и использования

цифровых инструментов и сервисов для решения педагогических задач. Мы отмечаем заинтересованность педагогов в расширении своего кругозора в области цифровых технологий и стремление развивать цифровые навыки. При этом следует также признать, что еще очень много вопросов, требующих дополнительной проработки: условия организации эффективной онлайн-коммуникации участников образовательного процесса, продуктивной обратной связи с обучающимися средствами цифровых технологий; формирование критической оценки поведения обучающихся и корректировки их действий при работе в цифровой образовательной среде, контроля за самостоятельностью выполнения школьниками учебных заданий; использование результатов анализа цифрового следа ученика для устранения и корректировки образовательных дефицитов отдельных учащихся; использование потенциала цифровых инструментов и сервисов в организации групповой работы и проектной деятельности школьников, коммуникации и вовлечения обучающихся и другие.

Результаты исследования могут стать основой для разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в части формирования цифровых компетенций учителей, при проектировании образовательных программ высшего образования по направлению «Педагогическое образование».

### Библиографический список

- Cattaneo, Bonini, Rauseo 2021 – *Cattaneo A.A.P., Bonini L., Rauseo M.* The «Digital Facilitator»: An Extended Profile to Manage the Digital Transformation of Swiss Vocational Schools // *Digital Transformation of Learning Organizations*. Springer, Cham, 2021. P. 169–187.
- Gallardo-Echenique et al. 2015 – *Gallardo-Echenique E.E., de Oliveira J.M., Marqués-Molias L., Esteve-Mon F., Wang Y., & Baker R.* (2015). Digital competence in the knowledge society // *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. Vol. 11, No 1. P. 1–16. URL: [https://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique\\_0315.pdf](https://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique_0315.pdf).
- Soldatova, Rasskazova 2014 – *Soldatova G.U., Rasskazova E.I.* Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: digital competence index // *Psychology in Russia: State of the art*. 2014. Vol. 7, Issue 4. P. 65–74. DOI: <http://doi.org/10.11621/pir.2014.0406>.
- Spante, Hashemi, Lundin, Algers 2018 – *Spante M., Hashemi S.S., Lundin M. & Algers A.* Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use // *Cogent Education*. 2018. Vol. 5, No. 1. P. 1519143. DOI: <http://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>.
- Tondeur, Aesaert, Prestidge, Consuegra 2018 – *Tondeur J., Aesaert K., Prestidge S., Consuegra E.* A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies // *Computers & Education*. 2018. Vol. 122. P. 32–42. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>.
- Tondeur et al. 2017 – *Tondeur J., Aesaert K., Pynoo B., van Braak J., Fraeyman N. & Erstad O.* Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT

- competencies: Meeting the demands of the 21st century // *British Journal of Educational Technology*. 2017. Vol. 48 (2). P. 462–472. DOI: <http://doi.org/10.1111/bjet.12380>.
- Rodriguez, Cantabrana, Cervera 2021 – *Usart Rodríguez M., Lázaro Cantabrana J.L., Gisbert Cervera M.* Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence // *Educacion XX1*. 2021. Vol. 24, No 1. P. 353–373. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.27080>.
- Zabolotska, Zhyliak, Nevchuk, Petrenko, Alieko 2021 – *Zabolotska O., Zhyliak N., Nevchuk N., Petrenko N. & Alieko O.* (2021) Digital Competencies Of Teachers In The Transformation Of The Educational Environment // *Journal of Optimization in Industrial Engineering*. 2021. No. 14 (1). P. 43–50.
- Бороненко, Кайсина, Пальчикова, Федотова 2020 – *Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Пальчикова И.Н., Федотова В.С.* Развитие профессиональных компетенций учителя в эпоху цифровизации образования // *Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сб. науч. тр. Казань, 2020. С. 45–60. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/160057>*.
- Бороненко, Федотова 2020 – *Бороненко Т.А., Федотова В.С.* Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? // *Ярославский педагогический вестник*. 2020. № 4 (115). С. 33–44.
- Десненко, Пахомова 2020 – *Десненко С.И., Пахомова Т.Е.* Условия цифровизации образования в аспекте проблемы формирования ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа как будущих педагогов // *Информатика и образование*. 2020. № 4. С. 37–45. DOI: <http://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-4-37-45>.
- Забродина, Козлова, Фортыгина 2019 – *Забродина И.В., Козлова Н.А., Фортыгина С.Н.* Формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях информационно-образовательной среды // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 293–295. DOI: <http://doi.org/10.26140/anip-2019-0803-0074>.
- Зеер, Ломовцева, Третьякова 2020 – *Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С.* Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 3. С. 26–39. DOI: <http://doi.org/10.26170/po20-03-03>.
- Игнатьев, Иванова А.С., Иванова М.Д. 2020 – *Игнатьев В.П., Иванова А.С., Иванова М.Д.* ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 2. С. 56. DOI: <http://doi.org/10.17513/spno.29709>.
- Копышева, Григорьев 2019 – *Копышева Т.Н., Григорьев Ю.В.* ИКТ-компетентность будущего учителя информатики в процессе профессиональной подготовки в вузе // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2019. № 1 (101). С. 146–153. DOI: <http://doi.org/10.26293/chgpu.2019.101.1.019>.
- Макаренко, Смышляева, Минаев, Замятина 2020 – *Макаренко А.Н., Смышляева Л.Г., Минаев Н.Н., Замятина О.М.* Цифровые горизонты развития педагогического образования // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29, № 6. С. 113–121. DOI: <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-113-121>.
- Мухидинов 2015 – *Мухидинов М.Г.* Проблемы формирования ИКТ-компетенций учителя информатики в условиях модернизации образования // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета* 2015. № 3. С. 181–190. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23398162>.
- Потемкина 2018 – *Потемкина Т.В.* Зарубежный опыт разработки профиля цифровых компетенций учителя // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2018. № 2 (35). С. 25–30. URL: <https://readera.org/140234632>.
- Пучковская 2020 – *Пучковская Т.О.* Компетенции педагога в контексте глобальных тенденций цифровой трансформации процессов в системе образования // *Педагогика информатики*. 2020. № 3. С. 1–15. URL: [http://pcs.bsu.by/2020\\_3/4ru.pdf](http://pcs.bsu.by/2020_3/4ru.pdf); <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329220>.
- Солдатова, Рассказова 2016 – *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И.* Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // *Национальный психологический журнал*. 2016. № 2 (22), С. 50–60. DOI: <http://doi.org/10.11621/npj.2016.0205>.
- Солдатова, Шляпников 2015 – *Солдатова Г.У., Шляпников В.Н.* Цифровая компетентность российских педагогов // *Психологическая наука и образование*. 2015. № 4 (20). С. 5–18. DOI: <http://doi.org/10.17759/pse.2015200401>.
- Структура... 2011 – *Структура ИКТ-компетентности учителей*. Рекомендации ЮНЕСКО. Париж: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), 2011. 115 с. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>.
- Федотова 2020 – *Федотова В.С.* Изучение зарубежного педагогического опыта работы в цифровой образовательной среде в процессе профессионального развития учителя // *Герценовские чтения. иностранные языки: сб. науч. тр. Санкт-Петербург, 2020. С. 643–646*.
- Царапкина, Лемешко, Миронов 2020 – *Царапкина Ю.М., Лемешко Т.Б., Миронов А.Г.* Подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения // *Информатика и образование*. 2020. № 2. Р. 48–52. DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-2-48-52>.
- Чоросова, Аетдинова, Соломонова, Протождьяконова 2020 – *Чоросова О.М., Аетдинова Р.Р., Соломонова Г.С., Протождьяконова Г.Ю.* Концептуальные подходы к идентификации цифровых компетенций педагогов: Когнитивное моделирование // *Образование и саморазвитие*. 2020. № 3 (15). С. 189–202. DOI: <http://doi.org/10.26907/esd15.3.16>.

## References

- Cattaneo, Bonini, Rauseo 2021 – *Cattaneo A.A.P., Bonini L. and Rauseo M.* (2021) The «Digital Facilitator»: An Extended Profile to Manage the Digital Transformation of Swiss Vocational Schools. In: *Digital Transformation of Learning Organizations*. Springer, Cham, pp. 169–187.
- Gallardo-Echenique et al. 2015 – *Gallardo-Echenique E.E., de Oliveira J.M., Marqués-Molias L., Esteve-Mon F., Wang Y., Baker R.* (2015) Digital competence in the knowledge society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 11, no. 1, pp. 1–16. Available at: [https://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique\\_0315.pdf](https://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique_0315.pdf).

- Soldatova, Rasskazova 2014 – *Soldatova G.U., Rasskazova E.I.* (2014) Assessment of the digital competence in Russian adolescents and parents: digital competence index. *Psychology in Russia: State of the art*, vol. 7, issue 4, pp. 65–74. DOI: <http://doi.org/10.11621/pir.2014.0406>.
- Spante, Hashemi, Lundin, Algers 2018 – *Spante M., Hashemi S.S., Lundin M., Algers A.* (2018) Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, vol. 5, no. 1, p. 1519143. DOI: <http://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>.
- Tondeur, Aesaert, Prestidge, Consuegra 2018 – *Tondeur J., Aesaert K., Prestidge S., Consuegra E.* (2018) A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teacher's ICT competencies. *Computers & Education*, vol. 122, pp. 32–42. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>.
- Tondeur et al. 2017 – *Tondeur J., Aesaert K., Pynoo B., van Braak J., Fraeyman N., Erstad O.* (2017) Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, vol. 48 (2), pp. 462–472. DOI: <http://doi.org/10.1111/bjjet.12380>.
- Rodriguez, Cantabrana, Cervera 2021 – *Usart Rodríguez M., Lázaro Cantabrana J.L., Gisbert Cervera M.* (2021) Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educacion XXI*, 24 (1), pp. 353–373. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXXI.27080>.
- Zabolotska, Zhyliak, Hevchuk, Petrenko, Alieko 2021 – *Zabolotska O., Zhyliak N., Hevchuk N., Petrenko N., Alieko O.* (2021) Digital competencies of teachers in the Transformation of the educational environment. *Journal of Optimization in Industrial Engineering*, vol. 14, issue 1, pp. 43–50.
- Boronenko, Kaisina, Palchikova, Fedotova 2020 – *Boronenko T.A., Kaisina A.V., Palchikova I.N. and Fedotova V.S.* (2020) The development of professional teachers' competencies in the era of digitalization of education. In: *Prospects and priorities of pedagogical education in the era of transformations, choice and challenges: collection of scientific works*. Kazan, pp. 45–60. Available at: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/160057>. (In Russ.)
- Boronenko, Fedotova 2020 – *Boronenko T.A., Fedotova V.S.* (2020) Digital mentoring: are teachers ready to participate in the formation of schoolchildren's digital literacy?. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 4 (115), pp. 33–44. (In Russ.)
- Desnenko, Pakhomova 2020 – *Desnenko S.I., Pakhomova T.E.* (2020) Conditions of digitalization of education in aspect of the problem of forming ICT competence of students of pedagogical college as future teachers. *Informatics and Education*, no. 4, pp. 37–45. DOI: <http://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-4-37-45>. (In Russ.)
- Zabrodina, Kozlova, Fortygina 2019 – *Zabrodina I.V., Kozlova N.A., Fortygina S.N.* (2019) The formation of ICT competence of students of pedvuis in the conditions of electronic information-educational environment. *Azimuth of Scientific Researches: Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 3 (28), pp. 293–295. DOI: <http://doi.org/10.26140/anip-2019-0803-0074>. (In Russ.)
- Zeer, Lomovtceva, Tretyakova 2020 – *Zeer E.F., Lomovtceva N.V., Tretyakova V.S.* (2020) University teachers' readiness for online education: digital competence, research experience. *Pedagogical Education in Russia*, no. 3, pp. 26–39. DOI: <http://doi.org/10.26170/po20-03-03>. (In Russ.)
- Ignatev, Ivanova A.S., Ivanova M.D. – *Ignatev V.P., Ivanova A.S., Ivanova M.D.* (2020) ICT competence of a teacher as the basis of digital literacy studying. *Modern Problems of Science and Education*, no. 2, p. 56. DOI: <http://doi.org/10.17513/spno.29709>. (In Russ.)
- Kopysheva, Grigoryev 2019 – *Kopysheva T.N., Grigoryev Yu.V.* (2019) ICT competence of future teachers of mathematics and computer science in the process of university vocational training. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no. 1 (101), pp. 146–153. DOI: <http://doi.org/10.26293/chgpu.2019.101.1.019>. (In Russ.)
- Makarenko, Smyshlyaeva, Minaev, Zamyatina 2020 – *Makarenko A.N., Smyshlyaeva L.G., Minaev N.N., Zamyatina O.M.* (2020) Digital Horizons in Teacher Education Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 29, no. 6, pp. 113–121. DOI: <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-113-121>. (In Russ.)
- Muhidinov 2015 – *Muhidinov M.G.* (2015) Problems of formation of ICT-competencies teacher in the modernization of education. *South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin*, no. 3, pp. 181–190. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23398162>. (In Russ.)
- Potemkina 2018 – *Potemkina T.V.* (2018) Foreign experience of development of the document's digital competence profile. *Scientific Support of a System of Advanced Training*, no. 2 (35), pp. 25–30. Available at: <https://readera.org/140234632>. (In Russ.)
- Puchkouskaya 2020 – *Puchkouskaya T.O.* (2020) Competencies of a teacher in the context of global trends of digital transformation of processes in the education system. *Pedagogy of Computer Science*, no. 3, pp. 1–15. Available at: [http://pcs.bsu.by/2020\\_3/4ru.pdf](http://pcs.bsu.by/2020_3/4ru.pdf); <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329220>. (In Russ.)
- Soldatova, Rasskazova 2016 – *Soldatova G.U., Rasskazova E.I.* (2016) Models of digital competence and online activity of Russian adolescents. *National Psychological Journal = Natsionalny Psikhologichesky Zhurnal*, no. 2 (22), pp. 50–60. DOI: <http://doi.org/10.11621/npj.2016.0205>. (In Russ.)
- Soldatova, Shlyapnikov 2015 – *Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N.* (2015) Digital competence of Russian school teachers. *Psychological Science and Education*, vol. 20, no. 4, pp. 5–18. DOI: <http://doi.org/10.17759/pse.2015200401>. (In Russ.)
- Structure... 2011 – *Structure of ICT competence of teachers. UNESCO Recommendations*. Paris: Organizatsiia Ob"edinennykh Natsii po voprosam obrazovaniia, nauki i kul'tury (IuNESKO), 115 p. Available at: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. (In Russ.)
- Fedotova 2020 – *Fedotova V.S.* (2020) Studying foreign pedagogical experience in a digital educational environment in the process of professional development of a teacher. In: *Herzen's readings. Foreign languages: collection of scientific papers*. Saint Petersburg, pp. 643–646.
- Tsarapkina, Lemeshko, Mironov 2020 – *Tsarapkina Ju.M., Lemeshko T.B., Mironov A.G.* (2020) The training of teachers for professional activity within digital education. *Informatics and Education*, vol. 35, no. 2 (311), pp. 48–52. DOI: <http://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-2-48-52>. (In Russ.)
- Chorosova, Aetdinova, Solomonova, Protodyakonova 2020 – *Chorosova O.M., Aetdinova R.R., Solomonova G.S., Protodyakonova G.Yu.* (2020) Conceptual approaches to the identification of teachers' digital competence: cognitive modelling. *Education and Self-Development*, vol. 15, no. 3, pp. 189–202. DOI: <http://doi.org/10.26907/esd15.3.16>. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 378

Дата поступления: 01.12.2020  
рецензирования: 11.01.2021  
принятия: 26.02.2021

## **Формирование культуры здорового образа жизни у студентов в период пандемии**

**У.Г. Егорова**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,  
г. Самара, Российская Федерация

E-mail: shirley78@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-8005>

**Аннотация:** В статье акцентируется внимание на необходимости внедрения здоровьесберегающих технологий в процесс дистанционного обучения студентов. Дается определение культуры здорового образа жизни, представляются результаты пилотажного эксперимента, направленного на формирование культуры здорового образа жизни студентов. Обращается внимание на представления о здоровом образе жизни в студенческой среде в период распространения коронавирусной инфекции. Доказывается, что в период самоизоляции большинство обучающихся задумываются о ЗОЖ, а идеи ЗОЖ студенты начинают активно реализовывать, чтобы поддержать ресурсы организма.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни; культура здорового образа жизни; формирование культуры здорового образа жизни студентов; самоизоляция.

**Цитирование.** Егорова У.Г. Формирование культуры здорового образа жизни у студентов в период пандемии // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 62–67. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-62-67>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Егорова У.Г., 2021

Ульяна Геннадьевна Егорова – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 01.12.2020  
Revised: 11.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## **Formation of a culture of a healthy lifestyle in students during the pandemic period**

**U.G. Egorova**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: shirley78@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-8005>

**Abstract:** The article focuses on the need to introduce health-saving technologies in the process of distance learning for students. The definition of the culture of a healthy lifestyle of students is given, the results of a pilot experiment aimed at the formation of a culture of a healthy lifestyle of students are presented. Attention is drawn to the idea of a healthy lifestyle among students during the spread of coronavirus infection. It is proved that during the period of self-isolation, the majority of students think about a healthy lifestyle, and students begin to actively implement the ideas of a healthy lifestyle in order to support the body's resources.

**Key words:** healthy lifestyle; healthy lifestyle culture; formation of a healthy lifestyle culture for students; self-isolation.

**Citation.** Egorova U.G. Formation of a culture of a healthy lifestyle in students during the pandemic period. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 62–67. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-62-67>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Egorova U.G., 2021

Uliana G. Egorova – Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Department of Pedagogy, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

### Введение

В системе общечеловеческих культурных ценностей базовой является здоровье, служащее основой жизнестойкости, полноценной жизни человека. В научных работах устанавливается прямая взаимосвязь между здоровьем и счастливой полноценной жизнью, при этом здоровье рассматривается как непреходящая ценность [Nikulina, Sanko 2020]; как залог социального потенциала молодежи в условиях современного общества [Рахматулин 2015]; как условие самореализации выпускников вуза в профессиональной деятельности [Мельник, Нестеренко 2019].

Здоровье – один из важных компонентов жизни человека, обуславливающих успешность его самореализации во всех сферах деятельности [Фоменко, Свистельникова 2019], в том числе в профессиональной. Здоровье как интегративная характеристика личности отражает своеобразие внутреннего мира и особенности взаимоотношений с окружением. Здоровье включает в себя физический, психический, социальный и духовный аспекты [Беляева, Чигарина 2013]. Оно определяется балансом или состоянием равновесия между адаптационными возможностями человека и стремительно изменяющимися условиями окружающей среды. Оно зависит от наследственных, социально-психологических, экономических и экологических факторов. Вместе с тем рост информатизации, внедрение цифровых технологий в образование [Стрекалова 2019], увеличение технической оснащенности, интенсификация трудовой и образовательной деятельности на физиологическом уровне приводят к ухудшению состояния здоровья населения в целом и студенчества в частности, что является одной из главных проблем развития общества на современном этапе [Давиденко 2003]. Соответственно, возникает острая необходимость в развитии компетенции в области поддержания и укрепления здоровья профессионала, что невозможно без воспитания культуры здорового образа жизни в студенческие годы в период доминирования учебно-профессиональной деятельности. Культура ЗОЖ понимается как осознанная реализация способов сохранения и укрепления здоровья. Процесс формирования здорового образа жизни, или воспитания культуры ЗОЖ, довольно сложен и включает в себя: информирование о факторах риска и степени их влияния на состояние здоровья; формирование убежденности в необходимости выполнения рекомендаций по устранению факторов риска; воспитание навыков, оказывающих благоприятное влияние на здоровье и сводящих к минимуму воздействие отрицательных факторов; осознанное желание индивидуума соблюдать здоровый образ жизни в целях максимальной положительной социальной деятельности. Вопрос о сохранении здоровья и формировании культуры ЗОЖ становится еще более острым и актуальным в период пандемии и самоизоляции.

В процессе формирования культуры ЗОЖ в образовательном процессе выделяется ряд направлений. Среди них на первый план выходит сознательное отношение обучающихся к собственному здоровью, физическое и психическое состояние.

В последнее время вопросу формирования культуры здорового образа жизни посвящено достаточно научных работ: исследования общего плана, а также специализированные, посвященные формированию здорового образа жизни студентов в системе профессионального образования. На современном этапе исследования ЗОЖ раскрываются особенности не только здорового образа жизни, но и педагогических условий его формирования для успешной профессиональной деятельности будущих специалистов различных специальностей.

Работы физиологов [Гордеева 2019] сконцентрированы на «болезни цивилизации» – комплексе физиологических нарушений (ухудшение зрения, заболевания опорно-двигательного аппарата, нарушения обмена веществ и прочее) в состоянии здоровья молодого поколения, ведущего малоподвижный образ жизни и страдающего гиподинамией. Эта проблема наиболее ярко проявилась в период самоизоляции населения, в частности студенческой молодежи во время пандемии коронавирусной инфекции (COVID-19). Именно этим обосновывается актуальность изучения представлений студентов о здоровом образе жизни.

Необходимость формирования культуры здорового образа жизни и создания программ по ее формированию обстоятельно доказывается закономерностями изменения состояния здоровья населения, особенностями жизнедеятельности в период пандемии, изменениями характера заболеваемости, продолжительности жизни, существенно влияющими на качество жизни человека, на реализацию человеческого потенциала в профессиональной деятельности [Егорова 2017]. Кроме того, в условиях инновационной направленности деятельности преподавателя вуза [Руднева 2020] возникает необходимость формирования культуры ЗОЖ не только у студентов, но и у преподавателей [Кретова, Беляева, Косцова 2018].

А любая программа, ориентированная на ЗОЖ, с нашей точки зрения, должна быть основана на трех взаимосвязанных позициях: информировании, формировании эмоционально-положительного отношения к ЗОЖ, практической реализации принципов ЗОЖ в учебной деятельности и организации досуга. Реализация такой программы должна способствовать не только укреплению всех сторон здоровья студентов, но и формировать новый образ жизни человека, ответственно относящегося не только к своей судьбе, но и судьбе будущего поколения.

### Методы исследования

В период пандемии, самоизоляции и дистанционного обучения в Самарском университете было

проведено эмпирическое исследование, показывающее результативность формирования культуры ЗОЖ у студентов.

Уровень информированности студентов о здоровом образе жизни был диагностирован с помощью метода «Незаконченные предложения». С этой целью в методике вопросы были разделены на две группы: первая – «Здоровье – это...», «Здоровье зависит от...»; вторая – «Стресс – это...», «Сложная жизненная ситуация – это...», «Психоактивные вещества – это...», «Диета – это...», «Факторы, отрицательно влияющие на здоровье будущего ребенка, – это...», «Морально-психологические отличия взрослых людей от детей – это...». При обработке результатов исходили из следующих уровней ранжирования ответов: высокий уровень присваивается, если студенты дали осмысленный и обоснованный ответ; средний – если дали правильный ответ без обоснования; низкий – если обучающиеся затруднились дать ответ.

Для изучения отношения к здоровому образу жизни студентов была модифицирована анкета «Отношение учащихся к ЗОЖ». В анкете можно выделить несколько блоков. Первый связан с ситуацией здоровья каждого студента: «Болеет ли ты в период пандемии простудными заболеваниями? Сколько дней ты болел? Что было причиной твоих болезней? (переохлаждение, контакт с больным, обострение хронического заболевания). Ты всегда одеваешься по погоде?» Второй блок касался организации жизнедеятельности в период пандемии: «У тебя есть постоянный режим дня? Ты ежедневно выполняешь утреннюю зарядку? Ты ежедневно 1,5–2 часа проводишь на свежем воздухе? Ты 2–3 раза в день употребляешь фрукты и овощи? Ты регулярно закаляешься? Ты занимаешься в спортивной секции, др.? У тебя дома есть книги о здоровье и здоровом образе жизни?» Третий блок касался взаимоотношений: «Ты уважаешь окружающих людей и не споришь по пустякам?»

Оценка значимости факторов, определяющих здоровый образ жизни студентов, производилась с использованием методики «Пятипунктовая шкала высказываний о ЗОЖ», которая показывает выраженность факторов-детерминант ЗОЖ: «Я не делаю утреннюю гимнастику и не люблю заниматься спортом. Семья не влияет на мой образ жизни. Мне важнее мнение моих друзей, которым вредные привычки не мешают заниматься спортом. Я делаю то, что считаю нужным. Человек сам отвечает за свое здоровье, свой образ жизни. Вредные привычки приводят к нарушению здоровья».

### Результаты исследования

Результаты обнаружили преобладание низкого уровня знаний по многим вопросам (у 70 % студентов); средний уровень выявлен у 25 %; высокий – у 5 %. Студенты не смогли дать полных ответов, определяя здоровье преимущественно как отсутствие болезни, а среди компонентов здорового образа жизни называли отказ от вредных привы-

чек (например, от курения). Полученные данные можно объяснить отсутствием интереса студентов, их недостаточной компетентностью в обозначенной проблеме.

Результаты, полученные с помощью анкеты «Отношение учащегося к здоровому образу жизни», позволили выявить уровень здоровья студентов и способы заботы о собственном здоровье и здоровье близких. Так, при ответе на вопрос «Болеет ли ты в последние полгода? Если болел, перечисли заболевания» 78 % обучающихся ответили утвердительно, называя преимущественно простудные заболевания. Только 22 % студентов указали, что за полгода они ничем не болели. Испытуемые болели в среднем 10–12 дней.

Названы причины болезней: переохлаждение – 70 %; контакт с больными – 20 %; обострение хронического заболевания – 10 %. Студенты преимущественно не имеют постоянного режима дня – 65 %, однако 35 % человек указывают на его наличие. Ежедневно выполняют утреннюю зарядку 5 % студентов, а 10 % – время от времени занимаются утром физическими упражнениями. Подавляющее число студентов (85 %) не делают утреннюю зарядку. Практически все испытуемые (90 %) указывали, что они ежедневно 1,5–2 часа проводят на свежем воздухе, и все обучающиеся 2–3 раза в день употребляют фрукты и овощи. Ни один из студентов не закаляется регулярно, редко это делают только 5 % исследуемых. При этом большинство из них (70 %) всегда одеваются по погоде, имея в виду то, что они стараются не переохлаждаться.

Подавляющее большинство студентов (85 %) занимаются в какой-либо спортивной секции, включая занятия бальными танцами или другими видами двигательной активности не менее 1 часа в день (помимо занятий по физической культуре в университете). Несмотря на то что практически в каждой семье есть книги о здоровье и здоровом образе жизни, для получения информации подобного рода студенты используют Интернет. Для ознакомления студентам был рекомендован практикум по физической культуре [Кретова, Беляева 2014], которым обучающиеся пользовались для подготовки домашнего задания.

Отмечено, что 70 % студентов уважают мнения окружающих людей и стараются не спорить по пустякам. В ходе анкетирования студентам предлагалось ответить на вопрос «Как ты заботаешься о здоровье своих родных и близких?». Ответы распределились следующим образом: «Стараюсь их не огорчать» – 35 % человек. «Даю советы о том, как себя вести», «Никак не забочусь», «Пожалуй, иногда наношу вред их здоровью» – 0 %. «Помогаю с выполнением домашних дел» – 85 %. «Привлекаю к совместным оздоровительным занятиям» – 25 %.

Таким образом, студенты имеют определенные отклонения в состоянии здоровья, в большинстве случаев связанные с простудными заболеваниями.

При этом в период пандемии заметно снизилась двигательная активность студентов и увеличилось времяпрепровождение за компьютером и гаджетами не только в учебных целях. Студенты отмечают и увеличение учебной нагрузки в форме домашних заданий, для выполнения которых нужно использовать сеть Интернет.

В сложившихся условиях пандемии важно научить студентов самих заботиться о своем здоровье, сформировать у них установку на поддержание собственного здоровья без применения медикаментозных средств, а в случае заболевания отнестись ответственно к лечению и мерам снижения распространения коронавирусной инфекции. На дистанционных занятиях по дисциплине «Педагогика», согласно воспитательным целям педагогической деятельности преподавателя вуза [Александрова 2017], со студентами факультета филологии и журналистики направления «Психолого-педагогическое образование» организованы беседы по заявленной тематике в рамках нарративного подхода [Александрова 2009]. Кроме того, беседы о ЗОЖ могут быть включены в структуру языкового образования студентов [Храмцова 2020]. Так, теоретический блок включал следующие темы: симптомы коронавирусной инфекции, формы ее распространения; последствия заражения, меры предосторожности; особенности гипокинезии, подбор физических упражнений, причины различных заболеваний (сердечно-сосудистых, простудных, онкологических и пр.). Такие беседы направлены на повышение уровня знаний студентов о здоровье, способах профилактики некоторых заболеваний, укрепления и сбережения здоровья. Студенты делились опытом организации физической активности и здоровьесбережения в период пандемии и вынужденной самоизоляции. В итоге они определяли условия формирования здорового образа жизни, разрабатывая индивидуальный набор физических упражнений, которые следует включить в свой двигательный арсенал с учетом имеющихся нарушений здоровья, связанных с их образом жизни. В личные планы физического самовоспитания студенты включали оздоравливающие процедуры: закаливание, позволяющее поддерживать адекватный уровень иммунитета; характер питания с целью укрепления иммунитета в период простудных заболеваний, пандемии, самоизоляции; прогулки на свежем воздухе и любые гимнастические упражнения, нацеленные на повышение двигательной активности (желание делать зарядку на балконе с открытым окном, во дворе; танцевать дома под музыку); упражнения аэробного циклического характера, обеспечивающие поддержание нормального уровня функционирования сердечнососудистой, дыхательной и нервной систем, терморегуляции, обмена веществ; гимнастические упражнения, выполняемые с целью поддержания хорошего состояния (позвочника, суставов, кровообращения мозга, деятельно-

сти желудочно-кишечного тракта и мочеполовой системы).

Особый интерес студенты проявили к особенностям умственного труда, режиму труда и отдыха в период самоизоляции, режиму использования гаджетов, способам повышения двигательной активности и профилактики гипокинезии. Были сформулированы правила хорошего питания, которые составляют основу поддержания здоровья: время и частота приема пищи должны соответствовать режиму работы (учебы) в период пандемии и самоизоляции; при малой двигательной активности каждому приему пищи должны предшествовать 10–15-минутные физические упражнения (гимнастические упражнения, ходьба, танцы и пр.); при высокой двигательной активности в рационе должна быть предусмотрена соответствующая углеводистая и белковая компенсация; основным показателем сбалансированного питания должен быть высокий уровень здоровья, а у взрослого человека – еще и неизменная оптимальная масса тела; преобладание в каждом приеме однородной по составу основных питательных веществ пищи, особенно необходимо разделение во времени преимущественно углеводистой и белковой пищи; питание не должно создавать запасы необходимых веществ для последующей жизнедеятельности, а быть результатом этой жизнедеятельности; напряженной работе должна предшествовать легкая пища, за которой следует плотная еда.

Студенты разрабатывали индивидуальные оздоровительные программы «Планирование и организация рациональной жизнедеятельности в период самоизоляции». Подробное обсуждение здоровьесберегающих педагогических технологий в рамках дисциплин «Педагогика», «Психология и педагогика» возможно благодаря постоянному обновлению и корректировке вузовских образовательных программ [Долгополова 2006]. Содержание этих программ может быть ориентировано на получение студентами знаний о феномене здоровья, способах планирования здорового образа жизни, организации учебной и досуговой деятельности с позиции педагогических технологий здоровьесбережения, использования разнообразных педагогических средств [Кретова, Беляева 2018].

После эксперимента со студентами была проведена беседа, которая показала значительные изменения. Студенты стали больше времени уделять физической активности, стараясь понять родителей, преподавателей, друзей, которые пропагандируют здоровый образ жизни; стали больше о нем заботиться, следовать режиму дня, привлекая к здоровому образу жизни близких. Дистанционную форму обучения считают полезной только 5 % студентов (не тратится время на дорогу в университет). Остальные 95 % негативно относятся к проведению занятий в режиме on-line, объясняя это тем, что больше времени проводят за компьютером, мало двигаются, были жалобы на ча-

стые головные боли и ухудшение общего физического и психического состояния. Отмечается осознанная мотивация студентов на сохранение здорового образа жизни, которая становится необходимым условием формирования ЗОЖ в образовательном процессе, что снижает уровень заболеваемости студентов с помощью профилактических мероприятий и оздоровительных методик.

### Выводы

Результативность формирования культуры здорового образа жизни у студентов зависит от целого ряда педагогических условий: информирования студентов о принципах ЗОЖ; актуализации их эмоционального и ценностного отношения к ЗОЖ; практического овладения принципами ЗОЖ, включения в здоровьесберегающую деятельность. Реализация выделенных педагогических условий способствует формированию позитивного отношения к созданию собственного стиля ЗОЖ, к реализации здоровой жизнедеятельности.

### Материалы исследования

Беляева, Чигарина 2013 – *Беляева О.В., Чигарина С.Е.* Взаимосвязь условий жизнедеятельности со здоровьем и производительностью труда // Безопасность жизнедеятельности. Культура безопасной жизни: учебное пособие для вузов по направлению 080200.62 «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»). Самара, 2013. С. 173–222. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38302179>.

Кретова, Беляева 2014 – *Кретова И.Г., Беляева О.В.* Физическая культура: практикум. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. 76 с. URL: <http://repo.ssau.ru/bitstream/Metodicheskie-materialy/Fizicheskaya-kultura-Elektronnyi-resurs-praktikum-68605/1/Kretova%20И.Г.%20Физическая%20культура.pdf>.

### Библиографический список

Nikulina, Sanko 219 – *Nikulina I.V., Sanko A.M.* The Quality Of Life As Seen By Russian Students // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. GCPMED. 2019. Vol. 79. P. 22–29. DOI: <http://doi.org/10.15405/epsbs.2020.03>.

Александрова 2009 – *Александрова А.Л.* Нарративная терапия – эффективный способ помощи в трудной ситуации // Социальная педагогика в России. 2009. № 4. С. 32–37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12932904>.

Александрова 2017 – *Александрова А.Л.* Реализация воспитательной функции в обучении студентов на занятиях по педагогике в вузе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. Т. 23, № 2. С. 48–52. URL: <https://journals.ssau.ru/index.php/hpp/article/view/5220/0>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32469846>.

Гордеева 2019 – *Гордеева И.В.* Основные компоненты здорового образа жизни: мнение студентов колледжа // Здоровье и безопасность в современном образовании: материалы VI Всероссийской науч.-практич. конф.

с междунар. участием / отв. ред. С.Н. Малафеева, Е.А. Югова. Екатеринбург, 2019. С. 53–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41453374&pf=1>.

Давиденко 2003 – *Давиденко Д.Н.* Здоровье и образ жизни // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург: Питер, 2003. С. 181–198.

Долгополова 2006 – *Долгополова А.В.* История образования и педагогической мысли: хрестоматия / Федеральное агентство по образованию, Самарский государственный университет; кафедра педагогики. Самара, 2006. Ч. 2. 192 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19934779>.

Егорова 2017 – *Егорова У.Г.* Карьерные ориентации в студенческом возрасте // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2017. Т. 19, № 6. С. 26–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34966710>.

Кретова, Беляева 2018 – *Кретова И.Г., Беляева О.В.* Педагогические средства формирования здорового образа жизни студентов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 4 (40). С. 110–118. URL: <https://journals.eco-vector.com/1991-8569/article/view/52389>; <https://vestnik-pp.samgtu.ru/article/view/471>.

Кретов, Беляева, Косцова 2018 – *Кретов И.Г., Беляева О.В., Косцова Е.А.* Обучение сохранению здоровья преподавателей в рамках системы повышения квалификации // Образование в современном мире: профессиональная подготовка кадрового потенциала с учетом передовых технологий: сб. науч. тр. Всероссийской науч.-метод. конф. с междунар. участием / отв. ред. Т.И. Руднева. Самара, 2018. С. 173–177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37021988>; [http://repo.ssau.ru/bitstream/Obrazovanie-v-sovremenno-mire/OBUChENIE-SOHRANENIU-ZDOROVIYA-PREPODAVATELEI-V-RAMKAN-SISTEMY-POVYSHENIYA-KVALIFIKACII-73436/1/ilovepdf\\_com-173-177.pdf](http://repo.ssau.ru/bitstream/Obrazovanie-v-sovremenno-mire/OBUChENIE-SOHRANENIU-ZDOROVIYA-PREPODAVATELEI-V-RAMKAN-SISTEMY-POVYSHENIYA-KVALIFIKACII-73436/1/ilovepdf_com-173-177.pdf).

Мельник, Нестеренко 2019 – *Мельник Н.М., Нестеренко В.М.* Педагогические условия подготовки выпускников вуза к самореализации в профессиональной деятельности // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25, № 4. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-4-67-72>.

Рахматулин 2015 – *Рахматулин Р.Я.* Особенности формирования и развития социального потенциала молодежи в условиях современного общества // Социальная педагогика в России. 2015. № 4. С. 3–7. URL: <http://ippdrao.ru/ispra/D/F-2015.html>.

Родина 2019 – *Родина Л.И.* Готовность преподавателя вуза к организации инклюзивного образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25, № 4. С. 91–99. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-4-91-99>.

Руднева 2020 – *Руднева Т.И.* Инновационная направленность деятельности преподавателя вуза // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2020. Т. 26, № 2. С. 107–111. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-2-107-111>.

Стрекалова 2019 – *Стрекалова Н.Б.* Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник

Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25, № 2. С. 84–88. URL: DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>.

Фоменко, Свистельникова 2019 – *Фоменко Н.В., Свистельникова Д.А.* Здоровьесбережение как элемент профессиональной культуры будущего педагога // Лучшая научная статья 2019: сб. ст. XXIV Международного науч.-исслед. конкурса. 2019. С. 155–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37326396>.

Храмцова 2020 – *Храмцова А.Б.* Грамматический компонент в структуре языкового образования студентов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2020. Т. 26, № 1. С. 101–105. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-1-101-105>.

## References

Nikulina, Sanko 2019 – *Nikulina I.V., Sanko A.M.* (2019) The Quality Of Life As Seen By Russian Students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, vol. 79, pp. 22–29. DOI: <http://doi.org/10.15405/epsbs.2020.03.4>.

Aleksandrova 2009 – *Alexandrova A.L.* (2009) Narrative therapy as an effective way to help in difficult situations. *Social pedagogy in Russia*, no. 4, pp. 32–37. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12932904>.

Aleksandrova 2017 – *Alexandrova A.L.* (2017) Up-bringing function implementation in students' training at the pedagogy seminars in the high school. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 23, no. 2, pp. 48–52. Available at: <https://journals.ssau.ru/index.php/hpp/article/view/5220/0>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32469846>. (In Russ.)

Gordeeva 2019 – *Gordeeva I.V.* (2019) Basic components of healthy lifestyle: college students' opinion. In: *Malafeeva S.N., Yugov E.A. (Eds.) Health and safety in modern education: materials of the VI all-Russian research and practical conference with international participation*. Yekaterinburg, pp. 53–58. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41453374&pf=1>. (In Russ.)

Davidenko – *Davidenko D.N.* (2003) Health and lifestyle. In: *Nikiforov G.S. (Ed.) Health psychology*. Saint Petersburg: Piter, pp. 181–198. Available at: [https://world-psychology.ru/wp-content/uploads/2013/09/138582\\_525AD\\_nikiforov\\_g\\_s\\_psihologiya\\_zdorovya\\_uchebnik\\_dlya\\_vuzov.pdf](https://world-psychology.ru/wp-content/uploads/2013/09/138582_525AD_nikiforov_g_s_psihologiya_zdorovya_uchebnik_dlya_vuzov.pdf). (In Russ.)

Dolgopolova 2006 – *Dolgopolova A.V.* (2006) History of education and pedagogical thought: reader. Samara, Part 2, 192 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19934779>. (In Russ.)

Egorova 2017 – *Egorova U.G.* (2017) Career orientation in student age. *Izvestiya of the Samara Russian Academy of Sciences scientific center. Social, humanitarian, medicobiological sciences*, vol. 19, no. 6, pp. 26–30. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34966710>. (In Russ.)

Kretova, Belyaeva 2018 – *Kretova I.G., Belyaeva O.V.* (2018) Pedagogical means of formation of healthy lifestyle of students. *Vestnik of Samara State Technical University.*

*Psychological and Pedagogical Sciences*, no. 4 (40), pp. 110–118. Available at: <https://journals.eco-vector.com/1991-8569/article/view/52389>; <https://vestnik-pp.samgtu.ru/article/view/471>. (In Russ.)

Kretova, Belyaeva, Kostsova 2018 – *Kretova I.G., Belyaeva O.V., Kostsova E.A.* (2018) Training in preserving the health of teachers within the framework of the advanced training system. In: *Rudneva T.I. (Ed.) Education in the modern world: professional training of human resources taking into account advanced technologies: collection of scientific papers of the all-Russian research and methodological conference with international participation*. Samara, pp. 173–177. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37021988>; [http://repo.ssau.ru/bitstream/Obrazovanie-v-sovremennom-mire/OBUChENIE-SOHRANENIU-ZDOROVYA-PREPODAVATELEI-V-RAMKAH-SISTEMY-POVYShENIYa-KVALIFIKACII-73436/1/ilovepdf\\_com-173-177.pdf](http://repo.ssau.ru/bitstream/Obrazovanie-v-sovremennom-mire/OBUChENIE-SOHRANENIU-ZDOROVYA-PREPODAVATELEI-V-RAMKAH-SISTEMY-POVYShENIYa-KVALIFIKACII-73436/1/ilovepdf_com-173-177.pdf).

Melnik, Nesterenko 2019 – *Melnik N.M., Nesterenko V.M.* (2019) Pedagogical conditions of preparation of university graduates for self-realization in professional activity. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 25, no. 4, pp. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-4-67-72>. (In Russ.)

Rachmatulin 2015 – *Rachmatulin R.Ya* (2015) Features of formation and development Social potential of Youth in modern Society. *Social pedagogy in Russia. Scientific-methodical journal*, no. 4, pp. 3–7. Available at: <http://ippdrao.ru/isprao/D/F-2015.html>. (In Russ.)

Rodina 2019 – *Rodina L.I.* (2019) Readiness of a university professor to the organization of inclusive education. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 25, no. 4, pp. 91–99. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-4-91-99>. (In Russ.)

Rudneva 2020 – *Rudneva T.I.* (2020) Innovative orientation of the university lecturer activity. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 26, no. 2, pp. 107–111. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-2-107-111>. (In Russ.)

Strekalova 2019 – *Strekalova N.B.* (2019) Risks of implementation of digital technologies into education. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 25, no. 2, pp. 84–88. DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>. (In Russ.)

Fomenko, Svistelnikova 2019 – *Fomenko N.V., Svistelnikova D.A.* Health protection as an element of the professional culture of a future teacher. In: *Best scientific article 2019: collection of articles of the XXIV International research competition*, pp. 155–160. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37326396>. (In Russ.)

Khramtcova A.B. – *Khramtcova A.B.* (2020) Grammar component in the structure of students' language education. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 26, no. 1, pp. 101–105. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-1-101-105>. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 378.14

Дата поступления: 23.12.2020  
рецензирования: 20.01.2021  
принятия: 26.02.2021

## Готовность обучающихся к восприятию знаний в условиях цифровизации

**И.Г. Кретьова**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,  
г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: igkretova@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8033-9260>

**О.В. Беляева**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,  
г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: belyaeva\_ssu@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7924-5611>

**Аннотация:** В статье авторы рассматривают проблему готовности обучающихся вуза к восприятию знаний в условиях цифровизации. В связи с кардинальным изменением роли высших учебных заведений в быстро развивающейся высокотехнологичной среде возникает потребность в новых образовательных технологиях, обеспечивающих подготовку молодежи к жизни в современном информационном обществе. Цель исследования – анализ готовности студентов вуза к восприятию знаний по безопасности жизнедеятельности, получаемых путем дистанционного обучения. Авторы провели анкетирование 395 студентов (245 девушек и 150 юношей) Самарского университета в возрасте от 17 до 24 лет, исследование выполнено на платформе «Гугл диск», раздел «Формы». Изучались: организация учебы и отдыха студентов; состояние их физического здоровья; изменения, вызванные включением дистанционного обучения в образовательный процесс; отношение студентов к различным форматам обучения. Готовность обучающихся к осознанию необходимости получения качественных и полных знаний, организации режима дня и отдыха стимулирует процессы формирования ответственного отношения к личностному совершенствованию, адаптации к изменяющимся условиям жизни. Со стороны организаторов образовательного процесса обеспечивается работа цифровых образовательных платформ, применение новых образовательных технологий обучения с учетом неравных условий обучающихся в использовании возможностей технической базы. Для сохранения здоровья всех участников образовательного процесса при разработке новых форм и методик преподавания в условиях цифровизации учитываются временные затраты, необходимые на освоение учебных дисциплин, активно используются цифровые технологии для более качественного получения информации и проведения контроля усвоения знаний. При выборе формата обучения применяется дифференцированный подход при изучении курсов. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» включает в себя достаточный объем специфического материала, требующего контактного объяснения. Особенно это касается проведения ряда практических и семинарских занятий, направленных на формирование навыков оказания первой само- и взаимопомощи, алгоритмов поведения и спасения при чрезвычайных ситуациях. Авторы делают вывод, что полностью дистанционный формат может резко снизить качество преподавания, усвоения информации и, главное, приобретения навыков, необходимых обучающимся в дальнейшей повседневной и профессиональной жизни.

**Ключевые слова:** обучающиеся; знание; высшее учебное заведение; цифровизация; готовность обучающихся вуза к восприятию знаний в условиях цифровизации; дисциплина «Безопасность жизнедеятельности».

**Цитирование.** Кретьова И.Г., Беляева О.В. Готовность обучающихся к восприятию знаний в условиях цифровизации // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 68–73. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-68-73>.

**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Кретьова И.Г., Беляева О.В., 2021

Ирина Геннадьевна Кретьова – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры физиологии человека и животных, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

Ольга Владимировна Беляева – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры физиологии человека и животных, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 23.12.2020  
Revised: 20.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## Readiness of students for the perception of knowledge in the condition of digitalization

**I.G. Kretova**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: igkretova@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8033-9260>

O.V. Belyaeva

Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: belyaeva\_ssu@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7924-5611>

**Abstract:** In the article authors investigate the problem of readiness of students of the University for the perception of knowledge in the condition of digitalization. Due to the dramatic changing role of the Universities in rapidly developing high-tech environment there is a need for new educational technology, which can provide preparing of young people for life in modern informational society. The purpose of the study is to analyze the readiness of students of the University for the perception of knowledge in life safety in the period of distance education via Internet. Questionnaire survey covered 395 students (245 girls and 150 boys) of Samara University aged from 17 to 24, the research was done with using of Google Drive, section «Forms». The research includes the analysis of managing of study and recreation by students, their physical health, changes caused by distance education and students' attitude to different forms of education. We revealed the readiness of students for awareness the necessity to obtain quality and full knowledge, time – management that encourages the developing of responsible attitude to personal improvement, adaptation to changing living conditions. Organizers of educational process must provide digital educational platforms, improve and apply new educational learning technology taking into account unequal conditions for students in using the capabilities of the technical equipment. In order to keep all participants healthy it is necessary to take into account time spent for mastering curricula, to use actively digital technology for better messaging information and for checking knowledge when developing new forms and methods of teaching in the condition of digitalization. It is necessary to choose carefully the format of education because of the specificity of subjects. Academic discipline «Life Safety» includes enough specific training material that demands offline explanation. Especially it is necessary to attend practical classes which develop skills of first aid, behavior algorithms and emergency rescue. The authors conclude: a completely distance education will dramatically lower the quality of teaching, learning, getting necessary skills for students in their future daily and professional life.

**Key words:** students; knowledge; university; digitalization; readiness of students of university for perception knowledge in the condition of digitalization.

**Citation.** Kretova I.G., Belyaeva O.V. Readiness of students for the perception of knowledge in the condition of digitalization. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 68–73. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-68-73>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interest.

© Kretova I.G., Belyaeva O.V., 2021

Irina G. Kretova – Doctor of Medical Sciences, professor, professor at the Department of Human and Animal Physiology, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 433086, Russian Federation.

Olga V. Belyaeva – Candidate of Medical Sciences, associate professor, associate professor at the Department of Human and Animal Physiology, Samara National Research University, 34, Moskovskoye Shosse, Samara, 433086, Russian Federation.

## Введение

Как солнечная энергия является источником жизни на Земле, так на протяжении всего периода исторического развития человечества важным фактором, двигателем интеллектуального, экономического, социального благополучия являются знания. Центрами знаний служат современные университеты – это институты общества, играющие роль инновационных хабов в рамках национальной инновационной системы страны [Кузнецов, Энговатова 2016]. В последние десятилетия происходит трансформация образовательной организации высшего образования от модели «Университет 1.0» к модели «Университет 4.0». Основная функция «Университета 1.0» – это образование, т. е. передача знаний, выявление способностей, развитие талантов студентов и подготовка кадров, ориентированных на традиционные отрасли экономики и общества. «Университет 2.0» кроме образовательной функции реализовывал исследовательскую деятельность, выполняя научные исследования по заказам индустрии, создавая новые технологии под заказ, но при этом он не мог управлять интеллектуальной собственностью. Для университета третьего поколения наравне с образовательной и исследовательской функциями характерны функция трансфера технологий и доставка их конечным пользователям [Калмыкова, Соловова 2019]. Здесь формируется предпринимательская культура, на университет регистрируются па-

тенты, вуз оперативно реагирует на запросы общества по подготовке специалистов новых востребованных направлений, т. е. у университета появляется новая цель – извлечение экономической выгоды [Lee 2004].

Лидером развития высокотехнологичных отраслей является «Университет 4.0», который способен максимально эффективно проявлять функцию капитализации собственных знаний [Кузнецов, Энговатова 2016]. Университеты когнитивного общества активно продвигают свою продукцию, формируют новые потребности и рынки, и в то же время они сами становятся значимыми потребителями квалифицированных кадров. Это – институты общества, решающие задачу создания новых технологических отраслей [Кузнецов, Энговатова 2016].

Таким образом, на смену классическому университету, основой которого были фундаментальные знания и отсутствие коммерческого компонента в вузе, приходят новые университеты – институты роста, центры научного экономического развития (Калмыкова 2020). Высшая школа начинает ориентироваться на запросы когнитивного общества, формируя способность не столько воспроизводить готовые знания и применять их, сколько непрерывно создавать новые знания за счет мышления и коммуникации и действовать в соответствии с ними [Постиндустриальный переход 2005; Ефимов, Лаптева 2014]. В связи с кардинальным изме-

нением роли вузов в быстро развивающейся высокотехнологичной среде возникает потребность в новых образовательных технологиях, обеспечивающих подготовку молодежи к жизни в современном информационном обществе, в условиях цифровизации [Ковина 2012; Смирнов, Левашова 2013].

Образовательный процесс всегда был сложным. На него оказывает влияние огромное количество факторов, касающихся как профессионализма преподавателя, условий, в которых он работает, так и готовности и желания обучающегося приобретать новые знания. Важную роль в процессе получения знаний играют и внешние факторы. В частности, в связи с пандемией коронавирусной инфекции университеты вынуждены были перейти к проведению занятий в дистанционном формате, что вызвало немало трудностей и проблем. Как известно, задача преподавателя заключается не только в составлении контрольных вопросов, задач, оценке результатов работы обучающихся, но и в формировании у студентов способности к самооценке, самоконтролю путем вовлечения его в открытое обсуждение своего выступления и выступления своего оппонента, что в онлайн-условиях бывает сделать сложно. В ходе процесса обучения, дискуссии, практической деятельности происходит обмен знаниями [Grebла 2010]. При этом знания, полученные из различных источников, объединяются, что приводит к формированию знания нового типа, новой идеи, нового метода решения задачи, выявляются новые отношения между ранее не связанной информацией, в результате приобретаются новые компетенции [Смирнов, Левашова 2013]. При дистанционном формате обучения сделать это сложнее.

Цель настоящего исследования заключается в анализе готовности студентов вуза к восприятию знаний по безопасности жизнедеятельности, получаемых путем дистанционного обучения.

### Материалы и методы исследования

Нами разработана анкета, состоящая из 30 вопросов, касающихся организации учебы и отдыха студентов, состояния их психического и физического здоровья, изменений, вызванных включением дистанционного обучения в образовательный процесс, а также отношения студентов к различным форматам обучения. Проведено анкетирование 395 студентов (245 девушек и 150 юношей) Самарского университета в возрасте от 17 до 24 лет, исследование выполнено на платформе «Гугл диск», раздел «Формы». Среди опрошенных 133 студента (33,7 %) обучались в юридическом институте; 89 человек (22,5 %) – в институте экономики и управления; 60 (15,2 %) – в естественнонаучном институте; 63 студента (15,9 %) – в социально-гуманитарном институте; 50 (12,7 %) – в институте информатики, математики и электроники. Большинство опрошиваемых – 289 человек (73,2 %) – первокурсники; 47 человек (12,4 %) – студенты 2-го курса и 59 (14,4 %) – студенты 4-го курса.

У большинства студентов (366 человек) обучение проходило в смешанном формате, полностью очно занимались 16 человек, только дистанцион-

но – 13 человек. У большинства студентов (74,4 %) в день было по 4 пары. На выполнение домашнего задания у каждого третьего студента уходило по 2–3 часа, однако 19,2 % студентов затрачивали более 5 часов на подготовку.

### Результаты исследования

Возникла необходимость определения сути понятия «готовность обучающихся» с различных точек зрения. В первую очередь обращает на себя внимание возможность технического обеспечения данной возрастной группы населения (17–24 года), проживающей в городской и сельской местности, с родителями / в общежитии / в съемной квартире.

Согласно рейтингу цифровой конкурентоспособности 2018 года, который проводился среди 63 стран и учитывал уровень готовности стран к цифровой трансформации, объем инвестиций в НИОКР и образование, потенциал цифровых технологий, Россия находилась на 40-й строчке рейтинга между Таиландом и Италией [Ленчук, Влашкин 2018]. По статистическим данным информационного ресурса Internet World Stats (IWS), на июнь 2019 года количество активных пользователей сети Интернет в России составляло 76,1 %, что намного ниже, чем в Норвегии (98,4 %), Германии (96,0 %), Тайване (92,8 %), Канаде (92,7 %), США (89,0 %) и др. (Internet World Stats). Выявлено, что далеко не каждый студент имел возможность получения полноценной информации через сеть Интернет. Особенно это касается студентов, проживающих в сельской местности. Большинство наших студентов для выхода в Интернет использовали в основном мобильные телефоны, что, естественно, затрудняет получение качественной информации. Часто оправданием отсутствия обучающегося на лекции или семинаре были ссылки на невозможность подключения, что преподавателю невозможно ни проверить, ни опровергнуть, ни подтвердить. Кроме того, большинство студентов не подключают или не имеют возможности подключить звук и видео, общаются в основном в чате, стараясь передать основные положения ответа в сокращенном варианте, в виде отдельных слов и коротких фраз, что, естественно, оценить не представляется возможным. В связи с этим важным является разработка и более широкое внедрение средств оценки и контроля знаний студентов с использованием различных цифровых платформ.

С точки зрения организации учебного процесса, формирования специфических знаний и навыков при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» 100 % дистанционное обучение снижает, а в некоторых изучаемых темах не дает возможности преподавателю предоставить, а студенту получить качественные знания. Результатом освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» является формирование универсальной компетенции УК-8 «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций». Изучение безопасности жизнедеятельности должно научить студента логически мыслить, анализировать причинно-следственные

связи, быстро оценивать большой комплекс различных факторов, способных влиять на жизнь и деятельность человека в штатных ситуациях и в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций. Таким образом, дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» ориентирована на формирование мировоззрения молодежи, результатом ее освоения должно быть формирование личности безопасного типа, умеющей предвидеть опасность и создавать вокруг себя безопасную среду.

Кроме того, одной из задач предмета является обучение приемам оказания первой помощи пострадавшим при чрезвычайных ситуациях и внезапных состояниях, угрожающих жизни и здоровью. Восприятие этапов оказания первой помощи при той или иной ситуации на экране монитора в ходе учебного процесса или при подготовке к занятию, конечно, приводит к существенной рационализации учебной деятельности, позволяет сократить время, которое требуется для усвоения материала. Однако ни один учебный фильм не может заменить того ощущения, которое возникает, предположим, при наложении повязок или жгута при остановке якобы возникшего кровотечения. Невозможно при просмотре фильма определить те 5–6 см, на которые необходимо провести компрессию грудной клетки с тем, чтобы запустить кровь в аорту и не сломать при этом ребра при проведении сердечно-легочной реанимации. Решение только тестовых заданий (а иногда просто зазубривание ответов) не развивает логику мышления, поскольку нет знаний о механизмах развития того или иного процесса, а отсутствие логики не позволяет выработать алгоритм поведения в той или иной ситуации. Решение ситуационных задач, возникающих в обыденной жизни, с аргументацией своих суждений дает возможность обучающимся осознанно понять реальную опасность проблемы, актуализировать свои теоретические и практические знания и умения, необходимые для ее разрешения, и в дальнейшем применить их в реальной ситуации [Кошкина 2018].

Активной формой проведения занятий становится ролевая игра при изучении алгоритма действий в различных чрезвычайных ситуациях природного, техногенного, биолого-социального характера. Решение сложной организационной задачи требует совместной деятельности специалистов различного профиля в команде, а не каждого исполнителя в отдельности. Таким образом, принимая участие в ролевой игре, участник команды пытается найти различные варианты решений в конкретной ситуации, стоящей перед студентом, которая также может произойти в повседневной жизни. В дистанционных условиях обучения «проиграть» ситуацию достаточно сложно, поскольку возникают трудности в объединении обучающихся в команду и обсуждении их совместных действий. В итоге обучающийся даже при сознательной готовности к получению знаний остается без необходимых практических занятий, а также без возможности приобретения навыков оказания само- и взаимопомощи.

Данные опроса позволили оценить готовность обучающихся к организации режима дня, учебы, отдыха в условиях полного или смешанного онлайн-обучения. Отсутствие включения в организационные моменты принципов рациональности и здоровьесбережения неизбежно ухудшает общее состояние, самочувствие, а в более серьезных случаях и здоровье.

Анализ времени предоставления контрольных заданий показал, что больше половины опрошенных студентов ведут преимущественно ночной образ жизни. Об этом свидетельствует время предоставления работ в период с 2 до 4 часов утра. Продолжительность сна у 262 человек составляет в среднем 6–8 часов, однако у каждого третьего студента – менее 6 часов, причем время отхода ко сну у большинства опрашиваемых наблюдается в период от 1 до 2 часов утра, а иногда и позже. Такой образ жизни в дальнейшем может привести к нарушению состояния здоровья. Известно, что за поддержку циркадных ритмов, цикла сна, увеличение продолжительности жизни, замедление старения отвечает гормон мелатонин. У человека уровень эпифизарного мелатонина плавно растет, начиная со времени наступления сумерек, и достигает максимума в середине ночи (между 2:00 и 3:00), а затем плавно снижается к рассвету до дневного уровня [Беспярых и др. 2009]. После 3 часов ночи в организме человека начинают вырабатываться гормон кортизол (гормон стресса), максимальный синтез которого приходится на период с 5 до 8 часов утра. В связи с этим, если человек спит в период максимального выброса кортизола, сон становится менее качественным, что в дальнейшем может закончиться развитием депрессии и раздражительности [Беспярых и др. 2009]. Недосып большая часть опрашиваемых, по-видимому, компенсирует сном в утренние часы. Процент посещаемости восьмичасовых пар на 20 % ниже, чем в более поздний период времени. Следует отметить, что у 16,2 % студентов продолжительность сна в период дистанционного формата обучения сократилась. Известно, что недостаток и некачественный сон могут привести к нарушению когнитивных функций и повлиять в дальнейшем на успехи в учебе. В настоящее время накоплено достаточно данных, свидетельствующих о наличии взаимосвязи между расстройствами сна и когнитивными расстройствами, ведущими к прогрессирующим нарушениям циркадианного ритма, изменениям качества и архитектуры сна с увеличением в последующем риска развития деменции [Tranah et al. 2011; Chen et al. 2012; Virta et al. 2013].

Организация режима учебы и отдыха в дистанционном формате имеет значительное преимущество для тех студентов, чья дорога до места обучения занимает существенное количество времени. Данный факт является важным в связи с тем, что при дистанционном и смешанном формате обучения студенты на выполнение домашнего задания тратили значительно больше времени, чем при очной форме обучения. В результате интенсивность нагрузки, затраты на «рабочее» время, несо-

вершенство методик преподавания, контроля при смешанном или дистанционном формате снижают готовность студентов к качественному обучению, а с точки зрения здоровьесбережения – негативно влияют на их здоровье.

Длительная работа за компьютером приводит к возникновению различных патологических симптомов и заболеваний. Так, у 80 студентов имеются хронические заболевания; у 87 (22 %) выявляются повышенные цифры артериального давления; 70,9 % обучающихся беспокоят головные боли; 203 человека (51,4 %) ощущают скованность в теле либо после сна, либо после длительной работы за компьютером; у 240 студентов появились проблемы со зрением. Студенты в период дистанционного обучения стали реже бывать на свежем воздухе и меньше времени заниматься спортом.

Интересные, на наш взгляд, ответы получены на вопрос об отношении студентов к качеству обучения в дистанционном формате. Одни студенты приветствовали онлайн-обучение, но большинство выражали резко отрицательное отношение. По мнению студентов, при дистанционном обучении «уровень образования понижается, приходится самому разбирать материал, на что уходит много времени»: «Дистанционное обучение не дает тех знаний, которые можно было бы получить при очном обучении»; «много приходится делать самостоятельно. Дома я неусидчива»; «Дистанционный формат негативно сказывается на моем здоровье, много времени провожу за компьютером, знания усваиваются сложнее»; «Нет того необходимого контакта с преподавателем, зрительной связи и психологического контакта. Не хватает живого общения»; «Отвечать на семинарах проще в университете, так как видишь реакцию преподавателя»; «Дистанционное обучение расслабляет организм, хочется встать попозже, сбивается режим дня, а затем начинаешь пропускать занятия в утренние часы». Однако есть и другие мнения: «Неплохая защита от ковида»; «Не нужно долго ехать в забитом транспорте»; «Сложнее сосредоточиться на семинарах и труднее понимать материал на лекции, но больше времени для сна и отдыха».

### Выводы

При анализе отношения студентов к формату цифровизации образования отмечается готовность обучающихся к осознанию важности и необходимости получения качественных и полноценных знаний, организации режима дня и отдыха, что стимулирует процессы формирования ответственного отношения к личностному совершенствованию, адаптации к изменяющимся условиям жизни. Для поддержания данной тенденции организаторам образовательного процесса необходимо обеспечить работу цифровых образовательных платформ, применять новые образовательные технологии обучения с учетом неравных условий обучающихся в использовании возможностей технической базы (Интернет, уровень персональных носителей и т. д.).

С точки зрения сохранения здоровья всех участников образовательного процесса при разработке

новых форм и методик преподавания в условиях цифровизации необходимо учитывать временные затраты на освоение учебных дисциплин. Возможности цифровых технологий при изучении определенных тем позволяют демонстрировать материал вне зависимости от оснащения учебных комнат, что однозначно является положительным фактом. При выборе формата обучения важен дифференцированный подход при изучении дисциплин. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» включает в себя достаточный объем специфического материала, требующего контактного объяснения; полностью дистанционный формат снижает качество усвоения информации, приобретения навыков, необходимых обучающимся в дальнейшей повседневной и профессиональной жизни.

### Материалы исследования

Internet World Stats 2019 – *Internet World Stats*, Internet Usage & World Population Statistics for 30.06.2019.

Калмыкова 2020 – *Калмыкова Д.А.* Формирование готовности преподавателя когнитивного университета к управлению знаниями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2020. 23 с.

### Библиографический список

Chen et al. 2012 – *Chen P.L., Lee W.J., Sun W.Z., Oyang Y.J., Fuh J.L.* Risk of dementia in patients with insomnia and long-term use of hypnotics: a population-based retrospective cohort study // *PLoS One*. 2012, Vol. 7: (II) e49113. DOI: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0049113>.

Grebla, Cenan, Stanca 2010 – *Grebla H.A., Cenan C.O., Stanca L.* Knowledge fusion in academic networks // *BRAIN: Broad Res. Artif. Intell. Neurosci*. 2010. Vol. 1, no. 2. URL: <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/download/60/145> (accessed: 21.12.2020).

Lee 2004 – *Lee J.* Key Trends in Higher Education // *Academic American*. 2004. Vol. 1, no. 1. P. 21–36.

Tranah et al. 2011 – *Tranah G.J., Blackwell T., Stone K.L., Ancoli-Israel S., Paudel M.L., Ensrud K.E., Cauley J.A., Redline S., Hillier T.A., Cummings S.R., Yaffe K.*, SOF Research Group. Circadian activity rhythms and risk of incident dementia and mild cognitive impairment in older women // *Ann Neurol*. 2011. Vol. 70, no. 5. P. 722–732. DOI: <http://doi.org/10.1002/ana.22468>.

Virta et al. 2013 – *Virta J.J., Heikkilä K., Perola M., Koskenvuo M., Riihämä I., Rinne J.O., Kaprio J.* Midlife sleep characteristics associated with late life cognitive function // *Sleep*. 2013. Vol. 36, no. 10. P. 1533–1541, 1541 A. DOI: <http://doi.org/10.5665/sleep.3052>.

Беспярых и др. 2009 – Мелатонин: теория и практика / Беспярых А.Ю., Бродский В.Я., Буракова О.В. [и др.]; под ред. С.И. Рапопорта, В.А. Голиченкова. Москва: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2009. С. 13–14. URL: [https://www.studmed.ru/bespyatyh-a-yu-brodskiy-v-ya-i-dr-melatonin-teoriya-i-praktika\\_a4d2236f0af.html](https://www.studmed.ru/bespyatyh-a-yu-brodskiy-v-ya-i-dr-melatonin-teoriya-i-praktika_a4d2236f0af.html).

Ефимов, Лаптева 2014 – *Ефимов В.С., Лаптева А.В.* Когнитивный университет: контуры будущего // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 6 (94). С. 18–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22968021>; [https://elar.ufrf.ru/bitstream/10995/53315/1/UM\\_2014\\_6\\_002.pdf](https://elar.ufrf.ru/bitstream/10995/53315/1/UM_2014_6_002.pdf).

- Калмыкова, Соловова 2019 – *Калмыкова Д.А., Соловова Н.В.* Готовность преподавателя вуза к управлению знаниями // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. 2019. Т. 25, № 2. С. 76–83. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-76-83>.
- Ковина 2012 – *Ковина Т.П.* Когнитивный подход в обучении // Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров: материалы 77-й междунар. науч.-технич. конф. ААИ Кн. 14: Секция 14. Развитие образовательного процесса на основе современной системы интерактивного обучения в условиях модернизации образования. Москва: МГТУ «МАМИ», 2012. С. 299–301. URL: [https://mospolytech.ru/science/aai77/scientific/article/s14/s14\\_70.pdf](https://mospolytech.ru/science/aai77/scientific/article/s14/s14_70.pdf).
- Кошкина 2018 – *Кошкина Н.А.* Применение метода решения ситуационных задач в процессе формирования системы представлений о природных опасностях при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 2. С. 71–77. DOI: <http://doi.org/10.25730/VSU.7606.18.011>.
- Кузнецов, Энговатова 2016 – *Кузнецов Е.Б., Энговатова А.А.* «Университеты 4.0»: точки роста экономики знаний в России // Инновации. 2016. № 5 (211). С. 3–9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29809465>.
- Ленчук, Власкин 2018 – *Ленчук Е.Б., Власкин Г.А.* Формирование цифровой экономики в России: проблемы, риски, перспективы // Вестник Института экономики РАН. 2018. № 5. С. 9–21. DOI: <http://doi.org/10.24411/2073-6487-2018-00001>.
- Постиндустриальный переход... 2005 – *Постиндустриальный переход* в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада РФ Российской Федерации: доклад Фонда «Центр стратегических разработок “Северо-Запад”». Санкт-Петербург, 2005. 127 с. URL: [http://www.csr-nw.ru/files/publications/6\\_postind\\_perehod.pdf](http://www.csr-nw.ru/files/publications/6_postind_perehod.pdf).
- Смирнов, Левашова 2013 – *Смирнов А.В., Левашова Т.В.* Принципы и модели контекстно управляемой интеграции знаний // Информационные технологии и вычислительные системы. 2013. № 4. С. 58–73. URL: [http://www.isa.ru/jitcs/images/documents/2013-04/58\\_73.pdf](http://www.isa.ru/jitcs/images/documents/2013-04/58_73.pdf); <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21016917>.
- References**
- Chen et al. 2012 – *Chen P.L., Lee W.J., Sun W.Z., Oyang Y.J. and Fuh J.L.* (2012) Risk of Dementia in Patients with Insomnia and Long-Term Use of Hypnotics: A Population-based Retrospective Cohort Study. *PLoS One*, no. 7 (11), e49113. DOI: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0049113>.
- Grabla et al. 2010 – *Grabla H.A., Cenan C.O. and Stanca L.* (2010) Knowledge Fusion in Academic Networks. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, vol. 1, no. 2, pp. 111–118. Available at: <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/download/60/145> (accessed 21.02.2020).
- Lee 2004 – *Lee J.* (2004) Key Trends in Higher Education. *Academic American*, vol. 1, no. 1, pp. 21–36.
- Tranah et al. 2011 – *Tranah G.J., Blackwell T., Stone K.L., Ancoli-Israel S., Paudel M.L., Ensrud K.E., Cauley J.A., Redline S., Hillier T.A., Cummings S.R., Yaffe K. and SOF Research Group.* Circadian activity rhythms and risk of incident dementia and mild cognitive impairment in older women. *Ann Neurol.*, vol. 70, no. 5, pp. 722–732. DOI: <http://doi.org/10.1002/ana.22468>.
- Virta et al. 2013 – *Virta J.J., Heikkilä K., Perola M., Koskenvuo M., Riihämä I., Rinne J.O. and Kaprio J.* Midlife sleep characteristics associated with late life cognitive function. *Sleep*, vol. 36, no. 10, pp. 1533–1541, 1541 A. DOI: 10.5665/sleep.3052.
- Bespyatykh et al. 2009 – *Bespyatykh A.Yu., Brodsky V.Ya., Burlakova O.V., Golichenkov V.A., Voznesenskaya L.A., Kolesnikov D.B., Molchanov A.Yu. and Rapoport S.I.* (2009) Melatonin: theory and practice. Rapoport S.I., Golichenkov V.A. (Eds.). Moscow: ID «MEDPRAKTIKA-M», pp. 13–14. Available at: [https://www.studmed.ru/bespyatykh-ayu-brodskiy-v-ya-i-dr-melatonin-teoriya-i-praktika\\_a4d2236f0af.html](https://www.studmed.ru/bespyatykh-ayu-brodskiy-v-ya-i-dr-melatonin-teoriya-i-praktika_a4d2236f0af.html). (In Russ.)
- Efimov, Lapteva 2014 – *Efimov V.S. and Lapteva A.V.* (2014) Cognitive University: the contours of the future. *University Management: Practice and Analysis*, no. 6 (94), pp. 18–29. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22968021>; [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53315/1/UM\\_2014\\_6\\_002.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53315/1/UM_2014_6_002.pdf). (In Russ.)
- Kalmykova, Solovova 2019 – *Kalmykova D.A. and Solovova N.V.* (2019) Readiness of a university teacher to knowledge management. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 25, no. 2, pp. 76–83. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-76-83>. (In Russ.)
- Kovina 2012 – *Kovina T.P.* (2012) Cognitive approach to education. In: *Automobile and Tractor Building in Russia: Development Priorities and Personnel Training: materials of the 77th International Research and Technical Conference of the AAI. Book 14: Section 14. Development of the educational process based on a modern system of interactive learning in the context of modernization of education*. Moscow: MGTU «МАМИ», pp. 299–301. Available at: [https://mospolytech.ru/science/aai77/scientific/article/s14/s14\\_70.pdf](https://mospolytech.ru/science/aai77/scientific/article/s14/s14_70.pdf). (In Russ.)
- Koshkina 2018 – *Koshkina N.A.* (2018) Application of the method of solving situational problems in the process of formation of the system of representations on natural hazards during the study of the discipline «Life safety». *Herald of Vyatka State University*, issue 2, pp. 71–77. DOI: <http://doi.org/10.25730/VSU.7606.18.011>. (In Russ.)
- Kuznetsov, Engovatova 2016 – *Kuznetsov E.B. and Engovatova A.A.* (2016) «University 4.0»: knowledge economy growth drivers in Russia. *Innovations*, no. 5 (211), pp. 3–9. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29809465>. (In Russ.)
- Lenchuk, Vlaskin 2018 – *Lenchuk E.B. and Vlaskin G.A.* (2018) Formation of the digital economy in Russia: problems, risks, prospects. *Bulletin of the IE RAS*, no. 5, pp. 9–21. DOI: <http://doi.org/10.24411/2073-6487-2018-00001>. (In Russ.)
- Post-industrial transition... 2005 – *Post-industrial transition* in higher education in Russia: on the example of the analysis of the development of the educational services market in the North-West of the Russian Federation: Report of the Foundation «Center for Strategic Research “North-West”». Saint Petersburg, 127 p. Available at: [http://www.csr-nw.ru/files/publications/6\\_postind\\_perehod.pdf](http://www.csr-nw.ru/files/publications/6_postind_perehod.pdf). (In Russ.)
- Смирнов, Левашова 2013 – *Смирнов А.В. and Левашова Т.В.* (2013) Foundations and models of context-aware knowledge integration. *Journal of Information Technologies and Computing Systems*, no. 4, pp. 58–73. Available at: [http://www.isa.ru/jitcs/images/documents/2013-04/58\\_73.pdf](http://www.isa.ru/jitcs/images/documents/2013-04/58_73.pdf); <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21016917>. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 377.1

Дата поступления: 01.12.2021  
рецензирования: 14.01.2021  
принятия: 26.02.2021

**Качество профессиональной подготовки IT-специалистов:  
стратегия взаимодействия работодателей  
и среднего профессионального образования**

**Р.И. Нуретдинов**

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
E-mail: nured@yandex.ru. ORCID: <http://doi.org/0000-0001-6231-6252>.

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме качества профессиональной подготовки выпускников учебных заведений среднего профессионального образования по IT-специальностям. Актуальность проблемы заключается в том, что популярность среднего профессионального образования в области информационных технологий растет: каждый год на рынок труда выходит большое количество специалистов среднего звена, от которых требуются готовность к работе, адаптивность к ее условиям, что минимизирует необходимость в их переучивании работодателем. Возникает потребность в контроле качества обучения студентов и результатов профессиональной подготовки выпускников. В статье проанализированы регламентирующие образовательный процесс среднего профессионального образования документы на примере специальности 09.02.07 – Информационные системы и программирование: постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования», порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, приказ Минтруда России «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования», федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 09.02.07 – Информационные системы и программирование, приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта “Программист”». Сделан вывод, что учебные заведения среднего профессионального образования имеют возможности для обеспечения качества профессиональной подготовки, если привлекаются к образовательному процессу работодатели и специалисты из отрасли, близкой к направлению образовательной программы. Учебные заведения должны привлекать внешних, независимых экспертов из отрасли для организации образовательного и учебного процесса и контроля его результатов.

**Ключевые слова:** качество образования; контроль; профессиональная подготовка; среднее профессиональное образование.

**Цитирование.** Нуретдинов Р.И. Качество профессиональной подготовки IT-специалистов: стратегия взаимодействия работодателей и среднего профессионального образования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 74–78. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-74-78>.

© Нуретдинов Р.И., 2021

Роман Игоревич Нуретдинов – старший преподаватель, аспирант, кафедра информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 196605, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 01.12.2021  
Revised: 14.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

**Quality of professional training of IT specialists:  
strategy for interaction between employers and secondary vocational education**

**R.I. Nuretdinov**

Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation  
E-mail: nured@yandex.ru. ORCID: <http://doi.org/0000-0001-6231-6252>

**Abstract:** The article is devoted to the problem of the quality of vocational training of graduates of educational institutions of secondary vocational education in the field of information technology. The urgency of the problem is the fact that the popularity of secondary vocational education in the field of information technology is growing: every year a large number of middle-level specialists enter the labor market, who are required to be ready to work, adaptability to work's conditions, which minimizes the need to retrain them. There is a need to control the quality of education and the results of professional training of graduates. The article analyzes the documents regulating the educational process of secondary vocational education on the example of the specialty 09.02.07 – Information systems and programming: the decree of

the government of the Russian Federation «On the approval of the state educational standard of secondary vocational education», the procedure for organizing educational activities in educational programs of secondary vocational education, order of the Ministry of Labor of Russia «On the approval of the list of the 50 most in demand in the labor market, new and promising professions requiring secondary vocational education», federal state educational standard for the specialty – 09.02.07 Information systems and programming, the order of the Ministry of Labor of Russia «On the approval of the professional standard “Programmer”». The conclusion is made that educational institutions have the ability to ensure the quality of vocational training if they involve employers and specialists from the industry close to the educational program in the educational process. However, educational institutions should involve external, independent experts from the industry to organize the educational process and monitor its results.

**Key words:** quality of education; control; vocational training; secondary vocational education.

**Citation.** Nuretdinov R.I. Quality of professional training of IT specialists: strategy for interaction between employers and secondary vocational education. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 74–78. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-74-78>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Nuretdinov R.I., 2021

Roman I. Nuretdinov – senior lecturer, Department of Informatics and Information Systems, Pushkin Leningrad State University, 10, Saint. Petersburg Highway, Saint Petersburg, Pushkin, 196605, Russian Federation.

### Введение

Перед системой среднего профессионального образования России сегодня стоят амбициозные цели. В рамках национального проекта «Образование» одна из главных задач заключается в обеспечении конкурентоспособности российского образования и вхождении Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования в срок до конца 2024 года. Качество учебного процесса и профессиональной подготовки обучающихся является главной задачей профессиональной подготовки будущих IT-специалистов, которые входят в ТОП-50 перспективных профессий будущего.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» образовательная деятельность подлежит лицензированию и осуществляется по видам образования, по уровням образования, по профессиям, специальностям, направлениям подготовки (для профессионального образования), по подвидам дополнительного образования. По основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, проводится государственная аккредитация образовательной деятельности, целью которой является подтверждение соответствия федеральным государственным образовательным стандартам образовательной деятельности по основным образовательным программам. Предметом аккредитационной экспертизы является определение соответствия содержания и качества подготовки обучающихся в организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Процедуры лицензирования и аккредитации, с одной стороны, обеспечивают соответствие образовательных услуг, которые предоставляются обучающимся, требованиям государства, с другой стороны, они недостаточны для обеспечения качества образовательного процесса.

Для решения задачи контроля и оценки качества профессиональной подготовки обучающихся

я обратимся к понятиям «качество» и «качество в сфере образования».

В Большой российской энциклопедии качество определяется как совокупность параметров, характеризующих сущность объекта (продукции, товара, работы, услуги, труда), позволяющих удовлетворить потребности производителя или потребителя [Кувалдин 2009]. В соответствии с ИСО 9000-2015 Системы менеджмента качества качество продукции и услуг определяется способностью удовлетворять потребителей. Качество продукции и услуг предполагает не только выполнение функций в соответствии с назначением и их характеристиками, но также ценность и выгоду для потребителя. Таким образом, в основе понятия качества лежит удовлетворение потребностей потребителя (обучающегося).

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» образование трактуется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

С точки зрения образования качество – это не только удовлетворение потребностей потребителя (обучающегося), но и потребностей общества и государства. Однако при оценке качества необходимо учитывать потребности и желания самого обучающегося.

Итак, качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным тре-

бованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Однако существуют другие подходы к определению сути понятия качества образования.

С точки зрения С.Е. Шишова, качество образования – это степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг [Шишов, Кальней 1999]. М.М. Поташник считает, что качество образования – это соотношение цели и результата как меры достижения целей, притом что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика [Поташник 2002].

А.И. Субетто указывает, что качество образования – сложная категория, имеющая цивилизационное, социально-системное, культурное, национально-эстетическое, образовательно-педагогическое, личностное измерения. Ключевым в этих «измерениях» являются: адекватность, соответствие образования требованиям развития соответствующих цивилизационных, социальных, культурных институтов и систем, включая требования развития человека и подготовки специалиста-профессионала [Субетто 2006]. В статье «Качество образования и качество обучения» В.П. Беспалько указывает, что понятие «образование» – внешняя характеристика педагогической системы и конечный результат ее работы. В итоге обучения учащийся получает образование, если результат соответствует заранее сформулированной цели (такое образование является успешным). Если цель задана диагностично, то возможно определить качество образования количественно [Беспалько 2017]. Автор указывает на связь между образованием и обучением: цель образования – к чему стремится соответствующая педагогическая система; цель обучения – эффективное движение к цели образования. Итак, контроль качества обучения и является условием обеспечения качества образования, где главным показателем является качество знаний, определяемое совокупностью разделенных и независимых параметров.

Таким образом, качество образования складывается из нескольких составляющих: качества профессиональной подготовки выпускников и степени удовлетворения потребностей обучающихся, удовлетворения запроса государства на специалистов определенного профиля и уровень образования, удовлетворение запроса бизнеса в соответствующих специалистах.

Для выявления критериев контроля уровня качества профессиональной подготовки студентов обратимся к следующим регламентирующим образовательный процесс (на примере специальности среднего профессионального образования

09.02.07 – Информационные системы и программирование) документам.

1. Постановление Правительства РФ от 18.08.1995 № 821 «Об утверждении государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования».

2. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 464).

3. Приказ Минтруда России № 831 от 2 ноября 2015 г. «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования».

4. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 09.02.07 – Информационные системы и программирование.

5. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта “Программист”».

В 2015 году Министерство труда России опубликовало список 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования. Таким образом был задан вектор развития специальностей среднего профессионального образования. В частности, в этот список включена профессия программиста. В 2016 году Министерством образования России была утверждена специальность 09.02.07 – Информационные системы и программирование, по которой разрабатывается образовательная программа в соответствии с выбранной квалификацией специалиста среднего звена – «Программист». Согласно ФГОС СПО по специальности 09.02.07 – Информационные системы и программирование, в результате освоения образовательной программы у выпускника должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции, перечисленные в государственном стандарте. Выпускники должны быть готовы к выполнению основных видов деятельности, предусмотренных этим стандартом. Образовательные организации самостоятельно планируют результаты обучения, совокупность которых должна обеспечивать подготовку выпускника в соответствии с требованиями ФГОС. Рекомендуется применять систему внутренней и внешней оценки, привлекающей для этого работодателей, профессионально-общественные организации [Приказ Министерства образования и науки 2016]. Однако система оценки качества учебного процесса или качества профессиональной подготовки выпускников не регламентируется.

Согласно Постановлению Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов», профессиональные стандарты применяются работодателями при формировании кадровой политики организаций, для управле-

ния персоналом, при организации обучения и аттестации работников и разработке должностных инструкций. Профессиональные стандарты применяются при разработке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования, в свою очередь образовательные организации профессионального образования используют профессиональные стандарты при разработке своих профессиональных образовательных программ.

Таким образом, образовательные организации могут разрабатывать профессиональные образовательные программы, соответствующие определенным квалификациям, а работодатель, проведя определенную систему оценки выпускника, может оценить соответствие его компетенций профессиональному стандарту. Функция контроля качества образовательного процесса и его результатов возлагается на образовательные организации с привлечением независимых экспертов (потенциальных работодателей) из соответствующей направлению подготовки отрасли.

В соответствии с порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования организации основное содержание образовательных программ продиктовано государством, но требует текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, периодичность и порядок проведения которых определяются образовательной организацией самостоятельно [Порядок организации и осуществления 2013].

В соответствии с ФГОС по специальности 09.02.07 – Информационные системы и программирование государственная итоговая аттестация проводится в форме защиты выпускной квалификационной работы (дипломная работа – дипломный проект). По усмотрению образовательной организации демонстрационный экзамен включается в выпускную квалификационную работу или проводится в виде государственного экзамена. Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы и (или) государственного экзамена образовательная организация определяет самостоятельно [Письмо Министерства образования и науки 2015].

Из регламентирующих образовательный процесс по специальностям СПО документов видно, что образовательные организации имеют все возможности для организации системы контроля качества освоения студентами образовательной программы, уровня их профессиональной подготовки. Функции контроля качества учебного и образовательного процесса возлагаются непосредственно на саму образовательную организацию.

Важной является внешняя, независимая оценка качества образования. Так, в соответствии с методическими рекомендациями по организации вы-

полнения и защиты ВКР в образовательных организациях, реализующих образовательные программы СПО, которые представило Министерство образования и науки, говорится, что ВКР выпускника по программам СПО подлежат обязательно внешнему рецензированию специалистами по тематике ВКР, которое проводится с целью обеспечения объективности оценки труда выпускника. Внешняя оценка качества подтверждает сформированность компетенций будущего участника рынка труда.

Независимая оценка результатов обучения по программам среднего профессионального образования подтверждается демонстрационным экзаменом по стандартам «Ворлдскиллс» как формы государственной итоговой аттестации выпускников. Демонстрационный экзамен предусматривает моделирование реальных производственных условий для демонстрации выпускниками профессиональных умений и навыков.

По данным 2019 года, процедуру демонстрационного экзамена в составе ГИА (в соответствии с требованиями ФГОС) провели 223 образовательные организации, расположенные в 59 субъектах Российской Федерации по 26 профессиям и специальностям СПО [Демонстрационный экзамен 2019].

### **Заключение**

Таким образом, работодатели привлекаются на заключительном этапе итоговой государственной аттестации, когда происходит оценка компетенций выпускника на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов. Работодатели оценивают способности выпускников решать профессиональные задачи с помощью современных технологий, с помощью механизма демонстрационного экзамена. Совершенствованию качества профессиональной подготовки специалистов способствует механизм непрерывного взаимодействия обновляющихся квалификационных требований по профессиям и образовательных стандартов всех уровней [Леонтьева, Ноздрачева, Добровольская 2010]. Содержание образовательных стандартов отстает от динамически меняющихся требований будущих работодателей, и этот разрыв необходимо решать в непрерывном процессе взаимодействия представителей рынка труда и образовательных организаций во время обучения студентов. Это взаимодействие осуществляется во время практик студентов, при проведении мастер-классов, семинаров, во время организации знакомства обучающихся с производственными и бизнес-процессами. Тесная коллаборация образовательных организаций среднего профессионального образования и рынка труда создают практико-ориентированную атмосферу образовательного пространства.

## Библиографический список

Демонстрационный экзамен 2019 – *Демонстрационный экзамен 2019* год: итоги // Центр развития профессионального образования ФГБОУ ВО Московский Политехнический университет. URL: [https://umczdt.ru/upload/docs/demonstracionnii\\_ekzamen\\_itogi.pdf](https://umczdt.ru/upload/docs/demonstracionnii_ekzamen_itogi.pdf).

Кувалин 2009 – *Кувалин Д.Б.* Качество // Большая российская энциклопедия. Т. 13. Москва, 2009. С. 397. URL: <https://bigenc.ru/economics/text/2054252>.

Беспалько 2017 – *Беспалько В.П.* Качество образования и качество обучения // Народное образование. 2017. № 3/4. С. 105–113. URL: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2017-3>.

Леонтьева, Ноздрачева, Добровольская 2010 – *Леонтьева Т.И., Ноздрачева Т.М., Добровольская Т.А.* К вопросу оценки качества профессионального образования // Научные исследования в образовании. 2010. № 4. С. 28–31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13362098>.

Письмо Министерства образования и науки 2015 – *Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации* от 20 июля 2015 г. № 06-846 «О Методических рекомендациях по организации учебного процесса и выполнению выпускной квалификационной работы в сфере СПО». URL: <http://base.garant.ru/71176382/>; <https://www.volgatech.net/upload/iblock/d72/d727fca2b5806a205d1083eca756d3e7.pdf>.

Порядок организации и осуществления 2013 – *Порядок организации и осуществления* образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 июня 2013 г. № 464). URL: <https://base.garant.ru/70426772/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.

Поташник 2002 – *Поташник М.М.* Качество образования: проблемы и технологии управления. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 352 с.

Приказ Министерства образования и науки 2016 – *Приказ Министерства образования и науки РФ* от 9 декабря 2016 г. № 1547 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71477324>.

Субетто 2006 – *Субетто А.И.* Проблема качества образования в России. Контекст «отношения адекватности». Москва: Академия Тринитаризма, 2006. Эл. № 77-6567, публ.13361. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161252.htm>.

Шишов, Кальней 1999 – *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 320 с.

## References

Demonstration exam 2019 – *Demonstration exam 2019*: results. *Center for the Development of Professional Education of the Moscow Polytechnic University*. Available at: [https://umczdt.ru/upload/docs/demonstracionnii\\_ekzamen\\_itogi.pdf](https://umczdt.ru/upload/docs/demonstracionnii_ekzamen_itogi.pdf). (In Russ.)

Kuvalin 2009 – *Kuvalin D.B.* (2009) Quality. In: *Great Russian Encyclopedia*, vol. 13. Moscow, p. 397. Available at: <https://bigenc.ru/economics/text/2054252>. (In Russ.)

Bespalko 2017 – *Bespalko V.P.* (2017) The quality of education and quality of education. *National Education*, no. 3/4, pp. 105–113. Available at: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2017-3>. (In Russ.)

Leontyeva, Nozdracheva, Dobrovolskaya 2010 – *Leontyeva T.I., Nozdracheva T.M., Dobrovolskaya T.A.* (2010) On the issue of assessing the quality of vocational education. *Nauchnye issledovaniia v obrazovanii*, no. 4, pp. 28–31. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13362098>. (In Russ.)

Letter of the Ministry of Education and Science 2015 – *Letter of the Ministry of Education and Science* of the Russian Federation dated July 20, 2015 № 06-846 «About methodological recommendations for the organization of the educational process and implementation of final qualification work in the field of secondary professional education». Available at: <http://base.garant.ru/71176382/>; <https://www.volgatech.net/upload/iblock/d72/d727fca2b5806a205d1083eca756d3e7.pdf>. (In Russ.)

Order of organization and implementation 2013 – *Order of organization and implementation* of educational activities in educational programs of secondary vocational education (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated June 14, 2013 № 464). Available at: <https://base.garant.ru/70426772/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>. (In Russ.)

Potashnik 2002 – *Potashnik M.M.* (2002) Quality of education: problems and management technologies. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 352 p. (In Russ.)

Order of the Ministry of Education and Science 2016 – *Order of the Ministry of Education and Science* of the Russian Federation of December 9, 2016 No. 1547 «On approval of the federal state educational standard for secondary vocational education in the specialty 09.02.07 Information systems and programming». Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71477324/>. (In Russ.)

Subetto 2006 – *Subetto A.I.* (2006) Problem of the quality of education in Russia. The context of the «relationship of adequacy». Moscow: «Akademiya Trinitarizma», electronic number 77-6567, publ. 13361. Available at: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161252.htm>. (In Russ.)

Shishov, Kalnei 1999 – *Shishov S.E., Kalnei V.A.* (1999) Monitoring the quality of education at school. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 320 p. (In Russ.)

**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 377

Дата поступления: 20.11.2020

рецензирования: 25.12.2020

принятия: 26.02.2021

**Экспериментальная модель профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа****В.А. Попова**

Красноярский педагогический колледж № 1 имени М. Горького, г. Красноярск, Российская Федерация

E-mail: popova@kpk1.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7599-6936>

**Аннотация:** В статье обоснована необходимость создания образовательного пространства для развития студента педагогического колледжа как самостоятельного, инициативного и ответственного субъекта учебной деятельности, способного ставить образовательные цели, выбирать способы решения педагогических задач, прогнозировать результаты, осуществлять рефлексию собственной деятельности. Цель исследования заключается в обосновании необходимости применения экспериментальной модели обучения студентов педагогического колледжа. Особенность данной модели состоит в том, что частичная реализации образовательного (учебного) процесса студента переносится на базу практики – школу. Предлагаемая модель подготовки студента включает: образовательную программу, ресурсы, средства взаимодействия «колледж – школа», результаты подготовки студента. Акцент переносится на подготовку студента к профессиональной деятельности через освоение профессиональных компетенций и решение профессиональных задач. Данная модель подготовки реализуется в рамках трех форм организации занятия (погружение, мастерская, клуб), при условии проигрывания в модельной ситуации проектной задачи. Результаты подготовки оцениваются через демонстрационный экзамен – воспроизведение смоделированной проектной задачи. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования показал продуктивность взаимодействия колледжа с работодателями. Внедрение опытно-экспериментальной модели подготовки способствовало обогащению психолого-педагогическими знаниями, совершенствованию профессиональных умений, овладению терминологическим аппаратом проектной деятельности и ее методикой студентами педагогического колледжа. Однако также модель помогла выявить моменты, нуждающиеся в доработке, а именно – корректировку содержания рабочих программ с целью усиления практической подготовки студентов, формирование единой системы контрольных оценочных средств оценивания профессиональных компетенций студентов для учителей школы и педагогов колледжа, а также определила необходимость организации и проведения рефлексивно-аналитических семинаров.

**Ключевые слова:** профподготовка студентов; педколледж; модель подготовки; взаимодействие «колледж – школа».

**Цитирование.** Попова В.А. Экспериментальная модель профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 79–82. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-79-82>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Попова В.А., 2021

Влада Анатольевна Попова – преподаватель, Красноярский педагогический колледж № 1 имени М. Горького, 660017, Российская Федерация, г. Красноярск, ул. Урицкого, 106.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 20.11.2020

Revised: 25.12.2020

Accepted: 26.02.2021

**Experimental model of professional training of pedagogical college students****V.A. Popova**

Krasnoyarsk Pedagogical College № 1 named after M. Gorky, Krasnoyarsk, Russian Federation

E-mail: popova@kpk1.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7599-6936>

**Abstract:** The article substantiates the necessity to create an educational space for student development to solve «problem nodes». The aim is to substantiate an experimental training model of students in the Pedagogical College. The organization of the educational process partly transfers to school base. This model of student training includes four components: the educational program, the results of student training, resources, and the «college – school» interaction. The emphasis is placed on preparing students for professional activities through the development of professional competencies and solving professional problems. The article reveals three forms of organizing classes: immersion, workshop, and club. The student's training in this model is checked by a demo exam, in the playback of the model situation of the project task. Analysis of the results of the pilot study demonstrated that the implementation of the experimental model of student training provides productive interaction with employers. Introduction of experimental models of training contributed

to enrich the psycho-pedagogical knowledge, improve professional skills, acquire terminology of project activities and methodology to students of pedagogical college. However, the model also helped to identify issues in need of improvement: the adjustment of the content of work programs in order to strengthen the practical training of students, the formation of a unified system of control assessment tools for assessing students' professional competencies for school teachers and college teachers, and also emphasized the need to organize and conduct reflexive analytical seminars.

**Key words:** training of students; professional standard of the teacher; educational program; results of training of the student; interaction «college – school».

**Citation.** Popova V.A. Experimental model of professional training of pedagogical college students. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 79–82. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-79-82>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Popova V.A., 2021

Vlada A. Popova – teacher, Krasnoyarsk Pedagogical College № 1 n.a. M. Gorky, 106, Uritskogo street, Krasnoyarsk, 660017, Russian Federation.

## Введение

Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года задает вектор изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и стандартов школьного образования, что предполагает усиление связи всех элементов подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практически профессиональными задачами педагога. насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок позволяет осуществлять адресную подготовку учителей разных предметов для разных категорий школ за счет школьно-университетского партнерства [Прогноз долгосрочного... 2013].

## Ход исследования

Одной из ключевых задач, которая возникает перед педагогическим колледжем в настоящий момент, является создание образовательного пространства для развития студента как самостоятельного, инициативного и ответственного субъекта учебной деятельности, способного ставить образовательные цели, выбирать способы решения педагогических задач, прогнозировать результаты, осуществлять рефлексию собственной деятельности. Полагали, что реализации этой задачи будет способствовать экспериментальная модель подготовки студента педагогического колледжа на базе образовательного учреждения. Модель подготовки включает: образовательную программу, формы взаимодействия «колледж – школа», ресурсы, результаты подготовки.

Так, для студентов первого курса организуются тренинговые занятия по психологии с целью расширения возможностей коммуникативного взаимодействия. Постоянно действующий семинар «Критическое мышление» позволяет создать условия для высказывания собственных выводов, оценочных суждений на основе интерпретации педагогических ситуаций и проблем. Межпредметные семинары на базе образовательной организации с привлечением педагогов колледжа, учителей школы, студентов интегрируют учебные дисциплины

(«Теоретические основы организации обучения в начальных классах» – «Педагогика» и «Психология») с целью переноса теоретических положений в практическую деятельность [Проект Приказа... 2017].

На втором курсе организуются практические занятия на базе образовательных организаций для погружения студентов в реальную педагогическую практику. Содержание образовательного процесса направляется на развитие способностей студентов к активной исследовательской позиции собственной деятельности [Ильина 2014; Адольф, Степанова 2005]. Таким образом, профессиональные компетенции осваиваются в педагогических ситуациях современной школы. Занятия проводятся в трех организационных формах: погружение, мастерская, клуб.

Погружение идет в формате интенсивных семинаров. Создается ситуация, в которой студенты продуцируют идеи, выполняют проекты (в основе лежит идея «погружения в культуру» С.Ю. Курганова). Погружение – это специальная организация концентрации внимания и ориентации группы студентов и их руководителей на решение проблемы интеграцией индивидуальной и коллективной форм работы [Школа диалога культур 1991; Шкуркина 2015]. Погружение предполагает взаимодействие студента, учителя школы, преподавателя междисциплинарного курса и руководителя практики для выполнения различных видов деятельности: проблематизация, решение педагогических задач, рефлексия. Для этого требуется изучение текстов методологического характера, адекватно актуальной теме для начального образования («учебная задача», «проектная задача», «развивающие задания по русскому языку» и др.).

Мастерская требует особой позиции педагога (мастера), который стимулирует развитие специальных свойств студента. В мастерской проектируются задания к уроку разного типа (задачи на переливание с помощью «мерок» – бутылочек, стаканов, пробирок, колбочек; на перекладывание – палочек, фигур, полосок и других предметов; на нахождение периметра – геометрических фигур, учебников, парт, стульев; на пересечение – полосок, палочек и т. д.). Предлагаются способы решения задачи с использованием модели (чертежа, схемы,

рисунка, таблицы). Модели обсуждаются, корректируются в случае обнаружения ошибок. Основная цель работы мастерской – нахождение разных способов решения задач.

Клуб как технология развития личности ребенка требует предметного содержания, вызывающего интерес обучающихся [Гришаева, Струкова]. В клубе студенты проектируют олимпиадные задания в предметных областях. Педагог школы (ведущий клуба) раскрывает особенности предметного материала.

Увеличивается время присутствия в школе студентов выпускного курса: четыре дня обучения на базе образовательной организации (базы практики) и два дня – на базе колледжа. Данное условие позволяет студенту осваивать методики преподавания предметных областей (русский язык, математика, окружающий мир) в реальной школьной практике, чему способствует технология Lesson study, которая дает студенту возможность проектировать и перепроектировать урок с учетом разных уровней обученности школьников. Осваиваются способы оценивания индивидуальных достижений учебной самостоятельности младших школьников [Дадли 2013; Dudley 2011; Department for Children... 2008].

Таким образом, взаимодействие «колледж – школа» осуществляется в двух аспектах: организационном (переговорные площадки) и содержательном (погружение). Школа становится лидером, позиционируя себя в педагогическом сообществе как инновационное учреждение. Для учителей открываются возможности профессионального роста. Учитель выполняет две функции – это курирование студентов и демонстрация им междисциплинарных курсов. Опыт работы со студентами дает статус стажерской площадки для учителей города и края.

По результатам взаимодействия вносятся коррективы в содержание рабочих программ с целью усиления практической подготовки студентов. Рефлексия итогов разных форм организации подготовки студентов к профессиональной деятельности выявила, что по-разному понимаются критерии оценивания профессиональных компетенций студентов учителями школы и педагогами колледжа, что потребовало проведения рефлексивно-аналитических семинаров, корректировки рабочей программы и материалов контрольных оценочных средств.

Были приняты стратегические решения: увеличение количества заданий для студентов с большей долей самостоятельности; определение числа школьных учителей для руководства практикой с учетом эффективности их деятельности; осуществление обратной связи с помощью интернет-ресурсов. В итоге вносились изменения в управленческие механизмы реализации модели подготовки студентов к практической деятельности, а школа и колледж получали статус региональной инновационной площадки. Образовательная орга-

низация (школа) становится базой проведения де-моэкзамена (учителя привлекаются в качестве экспертов, что повышает их собственный профессиональный уровень).

Необходима разработка системы бонусов педагогам и студентам, например, за возможность студенческого обмена по освоению профессионального модуля в другом педагогическом колледже; автоматический зачет по учебным курсам по результатам работы в школе; сертификат о повышении квалификации; запись в дипломе о прохождении студентом дополнительного курса «Технологии формирования проектного мышления», «Технологии развивающего обучения»).

### Заключение

Студенты педагогического колледжа в ходе опытно-экспериментальной работы обогащаются психолого-педагогическими знаниями, совершенствуют профессиональные умения, овладевают терминологическим аппаратом проектной деятельности и ее методикой. Так, в экспериментальной группе наблюдаются более значимые изменения, чем в контрольной группе. Количество студентов, успешно выполняющих задания в соответствии с разработанным листом оценивания, увеличилось с 50 до 74 % в экспериментальной группе, в контрольной – с 36 до 38 %.

### Библиографический список

Department for Children... 2008 – *Department for Children, Schools and Families. Improving practice and progress through lesson study: a handbook for headteachers, leading teachers and subject leaders*. London: DCFS, 2008.

Dudley 2011 – *Dudley P. How Lesson Study orchestrates key features of teacher knowledge and teacher learning to create profound changes in professional practice // Presented at the World Association of Lesson Studies Annual Conference. Tokyo, 2011.*

Прогноз долгосрочного... 2013 – «*Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года*» (разработан Минэкономразвития России). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_144190](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190).

Проект Приказа... 2017 – *Проект Приказа* Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах» (подготовлен Минобрнауки России 12.10.2017). URL: <http://alsivuz.ru/UserFiles/44.02-prepodavanie-v-nachalnyh-klassah.pdf>.

Адольф, Степанова 2005 – *Адольф В.А., Степанова И.Ю.* Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография. Красноярск: КГПУ, 2005. 213 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19975365>; <http://libed.ru/knigi-nauka/742039-1-va-adolf-stepanova-obnovlenie-processa-podgotovki-pedagogov-osnovno-modelirovaniya-professionalnoy-deyatelnost.php>.

Гришаева, Струкова – *Гришаева Н.П., Струкова Л.М.* Педагогическая технология «Клубный час» как средство

развития саморегуляции поведения дошкольников в образовательном комплексе. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/pedagogicheskaja-tehnologija-klubnyi-chas-kak-sredstvo-razvitija-samoreguljaci-povedenija-doshkolnikov.html> (дата обращения: 10.11.2020).

Дадли 2013 – *Дадли П.* Lesson Study: теория и практика применения. Астана: Изд.-полиграф. фирма Арт Print XXI, 44 с. URL: [http://figym.kz/uploads/LS\\_tpp.pdf](http://figym.kz/uploads/LS_tpp.pdf) (дата обращения: 10.11.2020).

Ильина 2014 – *Ильина Н.Ф.* Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2014. 224 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23254166>.

Школа диалога культур 1991 – *Школа диалога культур / сост. С.Ю. Курганов.* Красноярск, 1991. 52 с.

Шкуркина 2015 – *Шкуркина Е.С.* Методика работы с китайскими студентами на занятиях по декоративно-прикладному творчеству // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Благовещенск, 2015. С. 379–381. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23390103>.

## References

Department for Children... 2008 – *Department for Children, Schools and Families* (2008). Improving practice and progress through lesson study: a handbook for headteachers, leading teachers and subject leaders. London: DCFS.

Dudley 2011 – *Dudley P.* (2011) How Lesson Study orchestrates key features of teacher knowledge and teacher learning to create profound changes in professional practice. Presented at the World Association of Lesson Studies Annual Conference, Tokyo.

Forecast of long-term... – «*Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030*» (developed by the Ministry of Economic Development of the Russian Federation). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_144190](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190). (In Russ.)

Draft order... 2017 – *Draft order* of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation «On approval of Federal State Educational Standard of Secondary Professional Education in the specialty 44.02.02 Teaching in primary school» (2017) (prepared by the Ministry of Education and Science 12.10.2017). Available at: <http://alsivuz.ru/UserFiles/44.02.02-prepodavanie-v-nachalnyh-klassah.pdf>. (In Russ.)

Adolf, Stepanova 2005 – *Adolf V.A., Stepanova I.Yu.* (2005) Updating the process of training teachers on the basis of modeling professional activity: monograph. Krasnoyarsk: KGPU, 213 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19975365>; <http://libed.ru/knigi-nauka/742039-1-va-adolf-stepanova-obnovlenie-processa-podgotovki-pedagogov-osnove-modelirovaniya-professionalnoy-deyatelnost.php>. (In Russ.)

Grishayeva, Strukova – *Grishayeva N.P., Strukova L.M.* Pedagogical technology «Club hour» as a means of developing self-regulation of preschool children's behavior in the educational complex. Available at: <https://www.maam.ru/detskijsad/pedagogicheskaja-tehnologija-klubnyi-chas-kak-sredstvo-razvitija-samoreguljaci-povedenija-doshkolnikov.html> (accessed 10.11.2020) (In Russ.)

Dadli 2013 – *Dadli P.* (2013) Lesson Study: theory and practice of application. Astana: Izdatel'sko-poligraficheskaja firma «Art Print XXI», 44 p. Available at: [http://figym.kz/uploads/LS\\_tpp.pdf](http://figym.kz/uploads/LS_tpp.pdf). (In Russ.)

Irina 2014 – *Irina N.F.* (2014) Formation of innovative competence of a teacher: issues of theory and practice: monograph. Krasnoyarsk, 224 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23254166>. (In Russ.)

School of the dialogue of cultures 1991 – *School of the dialogue of cultures* (1991) // Compiler S.Yu. Kurganov. Krasnoyarsk, 52 p. (In Russ.)

Shkurkina 2015 – *Shkurkina E.S.* (2015) The technique works with Chinese students in a class on decorative-applied art. In: *Russia and China: history and prospects of cooperation: materials of the V International research and practical conference*. Blagoveshchensk, pp. 379–381. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23390103>. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 37.032

Дата поступления: 21.01.2021  
рецензирования: 23.02.2021  
принятия: 26.02.2021

## Реализация в образовательном процессе курсантов организационно-педагогических условий развития социальной ответственности

**А.В. Рукавишников**

Санкт-Петербургский военного ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
E-mail: artur.rukavishnikov@rambler.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4093-2534>

**Аннотация:** В данной статье представлены результаты реализации организационно-педагогических условий развития социальной ответственности будущих офицеров войск национальной гвардии РФ. Автор в ходе проведения учебных занятий по различным дисциплинам создает организационно-педагогические условия, способствующие развитию социальной ответственности личности курсанта, видоизменяя традиционный формат проведения занятий: в лекционные занятия вводится технология «перевернутого класса»; на практических занятиях применяются технология сторителлинга, метод кейс-стади. На семинарских занятиях видоизменяется порядок оценивания обучающихся от индивидуального к коллективному (перевернутое оценивание). Педагогический эксперимент показал свою результативность, что подтверждается аналитическими данными, представленными в содержании статьи. Апробированные в ходе учебного процесса организационно-педагогические условия (развитие социальной ответственности как значимой составляющей профессиональной подготовки будущих офицеров, организация системы совместной деятельности субъектов образовательного процесса, изменение системы оценки деятельности курсантов в условиях изменения информационной подачи материала и включение различных педагогических технологий) могут быть рекомендованы в педагогическую практику.

**Ключевые слова:** социальная ответственность будущего офицера; организационно-педагогические условия развития социальной ответственности личности; технология перевернутого урока; метод перевернутого оценивания; метод кейс-стади; технология сторителлинга.

**Цитирование.** Рукавишников А.В. Реализация в образовательном процессе курсантов организационно-педагогических условий развития социальной ответственности // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 83–86. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-83-86>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Рукавишников А.В., 2021

Артур Владимирович Рукавишников – адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ, 198206, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилотова, 1.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 21.01.2021  
Revised: 23.02.2021  
Accepted: 26.02.2021

## Implementation of organizational and pedagogical conditions for the development of social responsibility in the educational process of cadets

**A.V. Rukavishnikov**

Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation,  
Saint Petersburg, Russian Federation  
E-mail: artur.rukavishnikov@rambler.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4093-2534>

**Abstract:** This article presents the results of the implementation of organizational and pedagogical conditions for the development of social responsibility of future officers of the National Guard of the Russian Federation. The author, in the course of conducting training sessions in various disciplines, creates organizational and pedagogical conditions that promote the development of social responsibility of the cadet's personality, modifying the traditional format of conducting classes: the technology of «inverted class» is introduced in the lecture classes; the technology of storytelling and the case study method are used in practical classes. In the seminar classes, the order of assessment of students is changed from individual to collective (inverted assessment). The pedagogical experiment has shown its effectiveness, which is confirmed by the analytical data presented in the content of the article. The organizational and pedagogical conditions tested during the educational process (the development of social responsibility as an important component of the professional training of future officers, the organization of a system of joint activities of the subjects of the educational process, the change in the system of evaluating the activities of cadets in the context of changes in the information presentation of material and the inclusion of various pedagogical technologies) can be recommended in pedagogical practice.

**Key words:** social responsibility of the future officer; organizational and pedagogical conditions for the development of social responsibility of the individual; inverted lesson technology; inverted assessment method; case study method; storytelling technology.

**Citation.** Rukavishnikov A.V. Implementation of organizational and pedagogical conditions for the development of social responsibility in the educational process of cadets. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya* = *Vestnik*

of Samara University. History, pedagogics, philology, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 83–86. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-83-86>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Rukavishnikov A.V., 2021

Artur V. Rukavishnikov – post graduate officer, Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, 1, Pilot Pilyutov Street, Saint Petersburg, 198206, Russian Federation.

## Введение

Социальная ответственность личности служит предметом научно-исследовательской деятельности [Рукавишников 2019 б], поскольку отмечается тенденция снижения социальной ответственности личности в обществе. Результатом данного процесса являются такие негативные процессы, как рост насилия и неблагополучных семей, коррупция, алкоголизм, наркомания, терроризм и т. д. По мнению Президента РФ В.В. Путина: «Получить знания – это не просто, но это все-таки вторично по сравнению с воспитанием человека, с тем, чтобы он должным образом относился и к себе самому, и к своим друзьям, к семье, к Родине – это абсолютно фундаментальные вещи, и только на этой базе можно рассчитывать на то, чтобы человек стал полноценным»<sup>1</sup>.

Современная обстановка в мире заставляет задуматься о снижении роли воспитания в образовательных учреждениях. Одной из задач современного воспитания, согласно ФЗ «Об образовании», становится создание благоприятных условий для самоопределения и социализации обучающихся, что предполагает проведение исследований<sup>2</sup>.

Организационно-педагогические условия являются компонентом педагогической системы и адекватных им содержания, методов, форм, средств обучения и воспитания [Хушбахтов 2015].

В ходе проведения теоретического анализа научных работ [Рукавишников 2019 б; Рукавишников 2019 в] и результатов исследований [Рукавишников 2019 а; Рукавишников 2020] нами были выявлены и теоретически обоснованы организационно-педагогические условия, способствующие развитию социальной ответственности будущих офицеров: признание и принятие профессорско-преподавательским составом необходимости развития социальной ответственности как значимой составляющей результата профессиональной подготовки будущих офицеров в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – ВООВО ВНГ РФ); организация совместной деятельности субъектов образовательного процесса; изменение системы оценки деятельности курсантов в условиях изменения информационной подачи материала (перевернутое оценивание); включение в практические занятия различных педагогических технологий; подбор учебных ситуаций с элементами неопределенности, требующими принятия решений.

**Цель исследования** заключалась в практической реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие социальной ответственности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

**Методы исследования:** педагогический эксперимент.

## Ход исследования

Реализация организационно-педагогических условий осуществлялась в ходе учебных занятий (лекционных – 14 часов, семинарских – 22 часа, практических – 18 часов) по нескольким учебным дисциплинам. Выборку представили курсанты четвертого курса обучения. За основу взято содержание учебной дисциплины «Психология конфликта». Изменялся традиционный формат чтения лекций. Так, при изучении одной из тем учебной дисциплины проводится перевернутая лекция, которая изменяет способ подачи предметного содержания [Студеникина 2016; Цепов 2019]. Заранее студентам экспериментальной группы предлагаются вопросы, адекватные теме, которые должны обсуждаться на предстоящей лекции.

В экспериментальных группах курсанты были готовы к занятию, дискутировали по каждому вынесенному на обсуждение вопросу, высказывая свои точки зрения, проявляя самостоятельность в противовес «заорганизованности» повседневной жизни военной организации. При рассмотрении первых вопросов можно заметить робость в высказывании курсантами собственной точки зрения по учебному вопросу. Однако к середине занятия повышалась активность обучающихся в выражении самостоятельной точки зрения по тому или иному вопросу.

Однако исследовательская идея встречала сопротивление некоторых военных руководителей, считающих самостоятельность подчиненных элементом крайнего проявления свободы воли военного человека, что, по их мнению, противоречит основам организации военной службы.

В ходе группового обсуждения вопросов курсанты проявляли инициативу в проведении занятия, поэтому к третьему вопросу преподаватель кардинально менял свою роль – от организатора к консультанту участников учебного занятия. Это подтверждается протоколом занятия, в котором отмечается, что при рассмотрении первого вопроса ими было задано два дополнительных вопроса, а при рассмотрении пятого вопроса – девять.

Вместе с тем в ходе занятия меняются уровень и тип обсуждаемых вопросов – от ситуационных и уточняющих к проблемным. В процессе дискуссии курсанты задают друг другу вопросы противоречивого характера, не имеющие однозначного ответа. Появление противоречий становится ключевым фактором принятия неординарных решений.

Свобода выбора повышает уровень социальной ответственности, формируя мотивацию достижения успеха.

Взаимодействие курсантов вначале отличается соперничеством, а затем приобретает компромиссный и сотруднический характер. Курсанты обсуждают различные варианты решения проблемного вопроса, где основной целью становится не продвижение собственной точки зрения, а стремление к объективности.

В результате проведенного занятия были достигнуты как задачи обучения, так и задачи развития социальной ответственности, механизм которой связан с ответственностью курсантов за качество проведения лекционного занятия и организацию их совместной деятельности.

Мы предполагаем, что методика перевернутого оценивания является одной из форм метода взаимных оценок в педагогической практике [Black, Wiliam 2018; Арлашкина 2019]. Она заключается в том, что аудитория и выступающий курсант оцениваются по работе друг друга. Так, аудитория оценивалась по показателям работы выступающего курсанта (наглядность, логика изложения материала, практические примеры, свободное владение материалом и др.). В свою очередь, выступающий курсант оценивался по работе учебной группы в ходе выступления (интерес, дискуссионность, усвоение материала и др.).

Данная форма оценивания позволяла каждому курсанту пересмотреть качество своего участия в дискуссии, качество своего выступления перед аудиторией, а также способствовала формированию ответственного отношения учебной аудитории к выступлению докладчика.

Для проведения практических занятий в экспериментальных группах был разработан банк методических материалов для выполнения учебных кейсов в виде педагогических ситуаций<sup>3</sup>.

По мере рассмотрения кейс-ситуаций курсантами прорабатывалась большая вариативность решений. Так, при анализе первой кейс-ситуации курсанты проявляли гибкость и вырабатывали альтернативные решения.

Курсанты учатся принимать решения, исходя из ожидаемых последствий. При интерпретации причин принятия решения по первой кейс-ситуации курсанты в основном опираются на собственную интуицию. Однако при интерпретации третьей кейс-ситуации принятие решений происходит с учетом прогнозирования его последствий. При анализе второй и третьей кейс-ситуации к руководителю занятия поступает большое количество уточняющих ситуативных вопросов: так, при принятии решения об увольнении военнослужащего обстоятельство наличия несовершеннолетних детей имеет существенную значимость.

Первая кейс-ситуация выявила отсутствие умения принятия коллективных решений, отсутствие способностей делегирования обязанностей между членами группы.

Кейс-технологии позволяют включать в учебный процесс элементы неопределенности [Virtic, Zuperl, Krecic 2013; Абилдина 2019], что способствует развитию социальной ответственности будущего специалиста. Этому также способствует

педагогическая технология сторрителлинг [Ермолаева, Лапухова 2016], которая предполагает передачу педагогической информации через рассказывание или ознакомление с какой-либо историей (сказкой, притчей, анекдотом и т. п.). В качестве стимульного материала нами были подобраны три реально существовавших истории из войсковой практики работы с личным составом. Руководителем занятия последовательно были приведены каждая из подобранных историй профессиональной деятельности войскового психолога. Задача курсантов заключалась в необходимости уяснить сюжет истории, определить ключевую проблему, выделить основные причины которые способствовали развитию указанной проблемы, а также предложить конкретные мероприятия по недопущению подобного рода проблем. Данные вопросы выносятся на групповое обсуждение.

Технология сторрителлинга позволяет усилить воспитательную направленность образовательного процесса [Landrum, Brakke, McCarthy 2019]; организовать практическое занятие на историях «живых примеров» и «горького» опыта социальной безответственности в профессиональной деятельности офицерского состава, которые имеют место в повседневной жизнедеятельности войск.

### Заключение

Таким образом, предложенные нами организационно-педагогические условия, апробированные в ходе учебного процесса (развитие социальной ответственности как значимой составляющей профессиональной подготовки будущих офицеров, организация системы совместной деятельности субъектов образовательного процесса, изменение системы оценки деятельности курсантов в условиях изменения информационной подачи материала (перевернутое оценивание) и включение различных педагогических технологий) могут быть рекомендованы в педагогическую практику.

### Примечания

<sup>1</sup> Путин 2017 – Путин В.В. Президент РФ считает воспитание первичным фактором полноценного развития человека // Рамблер новости. URL: [https://news.rambler.ru/politics/37200379/?utm\\_content=news\\_media&utm\\_medium=read\\_more&utm\\_source=copylink](https://news.rambler.ru/politics/37200379/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink).

<sup>2</sup> Об образовании в РФ: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 17.06.2019) // Собрание законодательства РФ. 2012. 31 декабря. № 53. Ст. 7598.

<sup>3</sup> Кирьякова А.В., Белоновская И.Д., Каргапольцева Д.С. Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие. Оренбург: ОГУ, 2011. 105 с.

### Библиографический список

Black, Wiliam 2018 – Black P., Wiliam D. Classroom assessment and pedagogy // Assessment in Education Principles Policy and Practice. 2018. № 25 (1). DOI: <http://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>.

Landrum, Brakke, McCarthy 2019 – Landrum R.E., Brakke K., McCarthy M.A. The Pedagogical Power of Storytelling // Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000152>.

- Virtic, Zuperl, Krecic 2013 – *Virtic M.P., Zuperl U., Krecic M.J.* Pedagogy 1:1 in higher education: a case study // *Problems of Education in the 21st Century*. URL: [https://www.researchgate.net/publication/283345037-Pedagogy\\_11\\_in\\_higher\\_education\\_a\\_case\\_study](https://www.researchgate.net/publication/283345037-Pedagogy_11_in_higher_education_a_case_study).
- Абилдина 2019 – *Абилдина А.С.* Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании // *Педагогическая наука и практика*. 2019. № 3 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologiya-kak-odin-iz-innovatsionnyh-metodov-v-obrazovanii>.
- Арлашкина 2018 – *Арлашкина О.В.* Применение метода взаимного оценивания в обучении менеджменту // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2018. № 2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-metoda-vzaimnogo-otsenivaniya-v-obuchenii-menedzhmentu>.
- Ермолаева, Лапухова 2016 – *Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В.* Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // *Концепт*. 2016. № 6. С. 128–137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26212070>; <https://e-koncept.ru/2016/16132.htm>.
- Рукавишников 2019 а – *Рукавишников А.В.* Военно-профессиональная деятельность офицера войск национальной гвардии Российской Федерации как основа социальной ответственности // *Специфика педагогического образования в регионах России*. 2019. № 1 (12). С. 28–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43856057>.
- Рукавишников 2019 б – *Рукавишников А.В.* Организационно-педагогические условия развития социальной ответственности у будущих офицеров войск национальной гвардии РФ // *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2019. Т. 13, № 3. С. 64–71. DOI: <http://doi.org/10.31161/1995-0659-2019-13-3-64-71>.
- Рукавишников 2019 в – *Рукавишников А.В.* Социальная ответственность личности как глобальная проблема человечества // *Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы науч.-практ. конф.* Ульяновск: Зебра, 2019. С. 223–227. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38546593>.
- Рукавишников 2020 – *Рукавишников А.В.* Критерии развития социальной ответственности у будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2020. Т. 26, № 3. С. 56–60. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-3-56-60>.
- Студеникина 2016 – *Студеникина Ю.А.* Анализ современных методов подачи лекционного материала студентам высших учебных заведений // *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2016. № 1(4). С. 23. URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/252-00079>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26100742>.
- Хушбахтов 2015 – *Хушбахтов А.Х.* Терминология «педагогические условия» // *Молодой ученый*. 2015. № 23. С. 1020–1022. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23955>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25094543>.
- Цепов 2019 – *Цепов А.Л.* «Перевернутый» класс // *Смоленский медицинский альманах*. 2019. № 3. С. 175–184. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41213563>.
- References**
- Black, Wiliam 2018 – *Black P., Wiliam D.* (2018) Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, no. 25 (1). DOI: <http://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>.
- Landrum, Brakke, McCarthy 2019 – *Landrum R.E., Brakke K., McCarthy M.A.* (2019) The Pedagogical Power of Storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000152>. (In Eng.)
- Virtic, Zuperl, Krecic 2013 – *Virtic M.P., Zuperl U., Krecic M.J.* (2013) Pedagogy 1:1 in higher education: a case study. *Problems of Education in the 21st Century*. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/283345037-Pedagogy\\_11\\_in\\_higher\\_education\\_a\\_case\\_study](https://www.researchgate.net/publication/283345037-Pedagogy_11_in_higher_education_a_case_study).
- Abildina 2019 – *Abildina A.S.* (2019) Case-technology as one of the innovative methods in education. *Pedagogical science and practice*, no. 3 (25). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologiya-kak-odin-iz-innovatsionnyh-metodov-v-obrazovanii>. (In Russ.)
- Arlashkina 2018 – *Arlashkina O.V.* (2018) Application of the mutual evaluation method in management training. *Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 2 (50). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-metoda-vzaimnogo-otsenivaniya-v-obuchenii-menedzhmentu>. (In Russ.)
- Ermolaeva, Lapyhova 2016 – *Ermolaeva J.E., Lapyhova O.V.* (2016) Storytelling as a pedagogical technique design of training tasks at the University. *Concept*, no. 6, pp. 128–137. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26212070>; <https://e-koncept.ru/2016/16132.htm>. (In Russ.)
- Rukavishnikov 2019 а – *Rukavishnikov A.V.* (2019) Military-professional activity of an officer of the National Guard of the Russian Federation as a basis of social responsibility. *Specificity of pedagogical education in the regions of Russia*, no. 1 (12), pp. 28–29. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43856057>. (In Russ.)
- Rukavishnikov 2019 б – *Rukavishnikov A.V.* (2019) Organizational and pedagogical conditions for the development the social responsibility of future officers of the Russian Federation national guard. *Proceedings of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, vol. 13, no. 3, pp. 64–71. DOI: <http://doi.org/10.31161/1995-0659-2019-13-3-64-71>. (In Russ.)
- Rukavishnikov 2019 в – *Rukavishnikov A.V.* (2019) Social responsibility of the individual as a global problem of humanities. In: *Category «social» in modern pedagogy and psychology: materials of research and practical conference*. Ulyanovsk: Zebra, pp. 223–227. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38546593>. (In Russ.)
- Rukavishnikov 2020 – *Rukavishnikov A.V.* (2020) Criteria for the development of social responsibility in future officers of the national guard of the Russian Federation. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 26, no. 3, pp. 56–60. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2020-26-3-56-60>. (In Russ.)
- Studenikina 2016 – *Studenikina Yu.A.* (2016) Analysis of modern methods of lecture material presentation for students of higher educational institutions. *Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, no. 1 (4), p. 23. Available at: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/252-00079>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26100742>. (In Russ.)
- Khushbakhtov 2015 – *Khushbakhtov A.Kh.* (2015) The terminology of «pedagogical conditions». *Molodoi uchenyi*, no. 23 (103), pp. 1020–1022. Available at: <https://moluch.ru/archive/103/23955>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25094543>. (In Russ.)
- Tsepov 2019 – *Tsepov A.L.* (2019) «Flipped» class. *Smolenskii meditsinskii al'manakh*, no. 3, pp. 175–184. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41213563>. (In Russ.)

# ЯЗЫКОЗНАНИЕ LINGUISTICS

DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-87-94



SCIENTIFIC ARTICLE

Submitted: 12.12.2020  
Revised: 25.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## Overcoming non-linguistic barriers to effective speaking in Russian adult ESP classroom

**S.A. Domysheva**

Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation  
E-mail: katsveta@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-0795>

**N.V. Kopylova**

Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation  
E-mail: n\_v\_kopylova@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-8286>

**Abstract:** The problem of teaching speaking in the adult ESP classroom has not been sufficiently studied in Russia, although the challenges it poses differ significantly from those that traditional research on pedagogy can address. One of these challenges is that some Russian adult ESP students do not feel comfortable speaking English in front of their teacher and classmates, which leads to communication barriers. The review of the literature on andragogy, our observations, and the anonymous survey conducted among Russian adult ESP learners have revealed that this discomfort may be caused or compounded by such socio-cultural and psychological factors as the fear of appearing incompetent and difficulty assuming the subordinate role of a student. The given study explores these factors and suggests creating a number of conditions maximizing the benefits of speaking activities for adult ESP audiences. The first condition is a flexible class organization, in which students are mostly encouraged to interact with equals in respect of their social characteristics and language proficiency. It creates a favorable anxiety-reduced classroom atmosphere in which all learners are given an opportunity to demonstrate their strengths. Another condition is the students' exposure to relevant learning content with interactive speaking activities representing real-life communicative situations. It raises adult learners' motivation and reduces the impact of psychological constraints. The third condition is the teaching style of a facilitator rather than a superior, which involves recognizing that both the teacher and the adult learners are competent in their respective fields of expertise and therefore equal in status. This setting proves to foster the development of speaking skills in Russian adult ESP classrooms and thus may be recommended for this audience. Further research into the topic may reveal more factors underlying verbal interactions in adult ESP classroom.

**Key words:** adult learners; speaking skills; English for Specific Purposes (ESP); andragogy; socio-cultural communication barriers; psychological communication barriers; differentiated instruction.

**Citation.** Domysheva S.A., Kopylova N.V. Overcoming non-linguistic barriers to effective speaking in Russian adult ESP classroom. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 87–94. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-87-94>. (In English)

**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interest.

© Domysheva S.A., Kopylova N.V., 2021

Svetlana A. Domysheva – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of Humanities and Foreign Languages, Baikal International Business School (Institute), Irkutsk State University, 1, Karl Marx Street, Irkutsk, 664003, Russian Federation.  
Natalia V. Kopylova – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Department of Humanities and Foreign Languages, Baikal International Business School (Institute), Irkutsk State University, 1, Karl Marx Street, Irkutsk, 664003, Russian Federation.

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 802.0-07:37.015.3

Дата поступления: 12.12.2020  
рецензирования: 25.01.2021  
принятия: 26.02.2021

**Обучение взрослых слушателей программ по английскому языку  
для специальных целей навыкам эффективного говорения:  
преодоление нелингвистических барьеров**

**С.А. Домышева**

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Российская Федерация  
E-mail: katsveta@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-0795>

**Н.В. Копылова**

Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Российская Федерация  
E-mail: n\_v\_kopylova@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2153-8286>

**Аннотация:** Проблема обучения взрослых слушателей программ по английскому языку для специальных целей иноязычному устному общению недостаточно изучена в России, хотя сложности, возникающие в процессе преподавания взрослым АСЦ, существенно отличаются от тех, на преодоление которых направлены традиционные педагогические исследования. Одной такой сложностью является дискомфорт, испытываемый некоторыми русскими взрослыми слушателями программ по АСЦ при говорении на английском языке в присутствии преподавателя и других обучающихся, что приводит к коммуникативному барьеру. Обобщив данные ряда исследований по андрагогике, основываясь на собственных наблюдениях и на результатах анонимного анкетирования, проведенного среди соответствующей категории обучающихся, авторы статьи установили следующее. Испытываемый слушателями дискомфорт может быть вызван либо усугублен такими социокультурными и психологическими факторами, как страх оказаться некомпетентным и сложность принятия подчиненной роли студента. В статье исследуются эти факторы, предлагается ряд условий, повышающих эффективность устной речевой деятельности для данной аудитории слушателей. Во-первых, необходима гибкая организация учебного процесса, при которой взаимодействие происходит в основном между слушателями, равными с точки зрения социальных характеристик и уровня владения английским языком. Это создает благоприятную и непринужденную атмосферу, при которой каждый участник учебной группы имеет возможность продемонстрировать свои сильные стороны. Во-вторых, важно использовать актуальные дидактические материалы с интерактивными заданиями по говорению, моделирующими реальные ситуации общения. Это повышает мотивацию и снижает негативное влияние психологических барьеров. В-третьих, целесообразно придерживаться фасилитаторского, а не доминирующего стиля преподавания, что предполагает признание компетентности слушателей как специалистов в своей области и их статусного равенства с преподавателем. В статье обосновывается, что соблюдение данных условий способствует развитию навыков говорения у взрослых слушателей программ АСЦ и может быть рекомендовано для данной аудитории обучающихся. Дальнейшие исследования темы могут выявить и иные факторы, лежащие в основе вербального взаимодействия между взрослыми слушателями программ АСЦ.

**Ключевые слова:** взрослые обучающиеся; навыки говорения; английский язык для специальных целей; андрагогика; социокультурные коммуникативные барьеры; психологические коммуникативные барьеры; дифференцированное обучение.

**Цитирование.** Domysheva S.A., Kopylova N.V. Overcoming Non-Linguistic Barriers to Effective Speaking in Russian Adult ESP Classroom // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 87–94. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-87-94>.

**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Домышева С.А., Копылова Н.В., 2021

Светлана Аркадьевна Домышева – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Байкальская международная бизнес-школа (институт), Иркутский государственный университет, 664003, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1.

Наталья Владимировна Копылова – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Байкальская международная бизнес-школа (институт), Иркутский государственный университет, 664003, Российская Федерация, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1.

## Introduction

Despite the high demand for English for specific purposes (ESP) courses among adults in Russia, several educators have pointed out the lack of research into andragogy, particularly in regard to language teaching [Altareva 2004, p. 168–169; Belkina, Dmitrusenko, Kravtsova 2014, p. 79]. One of the underexplored problems associated with teaching ESP to adults is their difficulty developing speaking skills. Russian adult ESP students learn the language in order to perform particular job-related duties, many of which involve oral communication with foreign partners and clients. Speaking skills are recognized as critical for functioning in different English language contexts including a workplace and a professional environment. In addition, they prove to be the hardest to develop [Hinkel 2006], especially when it comes to adult groups.

Recent studies show that Russian adult ESP students do not always feel comfortable speaking Eng-

lish in their classroom in front of the teacher and their classmates. Discussing the factors causing these difficulties, researchers specify, among others, methodological and linguistic reasons [Prokhorova, Vasilieva 2014; Belkina, Dmitrusenko, Kravtsova 2014; Samofalova, Borisenko 2017; Abramova, Ananyina 2019]. They are related to the traditional and presumably obsolete approach to the English language instruction that the learners were previously exposed to. This ineffective teaching approach results in their low level of English proficiency, in general, and underdeveloped speaking skills, in particular. However, besides the lack of linguistic competence, adult learners' poor speaking performance may be caused or aggravated by a number of non-linguistic factors.

Our hypothesis is that there are two major socio-cultural and psychological barriers to effective speaking in the adult ESP classroom. These barriers are the fear of appearing incompetent, observed

mostly in peer-to-peer interactions, and difficulty assuming the subordinate role of a student, observed in student-teacher interactions. Our research will therefore aim to examine these hindering factors, to consider a number of conditions maximizing the benefits of classroom speaking activities for Russian adult audiences, and to share some teaching ideas illustrating how to create these conditions.

### Literature review

The problem of non-linguistic barriers to speaking English as a foreign language (EFL) has been addressed by Kang Shumin in her article "Factors to consider: Developing adult EFL students speaking abilities" (1997). The author claims that among the factors influencing oral communication skills are age or maturational constraints, aural medium, socio-cultural factors, and affective factors [Shumin 1997, p. 9]. Indeed, all of these factors have an impact on foreign language acquisition to a greater or lesser degree. It can be assumed, however, that poor speaking skills of adult ESP learners are not directly related to their age. Rather, maturational constraints may keep adult people from studying foreign languages in general. As for the lack of listening comprehension skills, which are also mentioned in the article by Shumin, they prove to affect speaking skills of old and young learners alike. Adults' proficiency in spoken English is more likely to be influenced by affective and socio-cultural barriers. Among the affective factors related to foreign language learning, Shumin names emotions, self-esteem, empathy, anxiety, attitude, and motivation [Shumin 1997, p. 9]. As regards the socio-cultural factors, the author describes them as differences in cultural and social norms and, as a consequence, inability to communicate in various contexts. Agreeing that these factors affect speaking in foreign languages, we consider that the paper by Shumin does not examine some of the important perspectives of this problem.

Specifically, it should be noted that psychological, or affective, barriers are closely connected to socio-cultural ones. Adult ESP learners, especially if they are professionals in their respective fields, are sometimes afraid to make a mistake and thereby lose face. It happens because they have trouble changing their social roles of experts to those of inexperienced students. It may also be associated with culturally conditioned emotional distance that exists, in particular, among people in Russia, especially if they are not familiar with one another or are socially unequal. The socio-cultural barriers observed in adult ESP learners' interactions may also be related to a high degree of power distance and a high degree of collectivism, which are some of the cultural norms traditionally ascribed to Russia [Isurin 2011; Domysheva, Kopylova 2019].

To better understand how to deal with the socio-cultural and psychological barriers in adult ESP

learners, it is useful to refer to some important findings about the general principles and approaches to teaching adults.

Based on the model devised by Malcolm Knowles [Knowles 1984], Greg Kearsley in his article "Andragogy (M. Knowles)" (2010) describes the following principles of andragogy, which prove worthwhile for this research:

1. Adults need to be involved in the planning and evaluation of their instruction.
2. Experience (including mistakes) provides the basis for the learning activities.
3. Adults are most interested in learning subjects that have immediate relevance and impact to their jobs or personal lives.
4. Adult learning is problem-centered rather than content-oriented. [Kearsley 2010].

These mean that the teacher needs to involve the students in the process of planning the instruction form and content and have them provide some feedback (for example, via a poll). Also, it is important to arrange practical activities based on real-life situations and the students' job-related duties. Speaking activities should be built around problems that have to be solved (for example, in a discussion, or during negotiations).

Raymond Woldkowski in his research "Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults" (2008) suggests five criteria for making a learning activity for adult students "an irresistible invitation to learn". They are as follows:

1. Safe. There is little risk of learners suffering any form of personal embarrassment.
2. Successful. There is some form of acknowledgment, consequence, or product that shows that the learners are effective or, at the very least, that their effort is a worthwhile investment that is connected to making progress.
3. Interesting. The learning activity has some parts that are novel, engaging, challenging, or stimulating.
4. Personally endorsed. Learners are encouraged to make choices that significantly affect the learning experience.
5. Personally relevant. The instructor uses learners' concerns, interests, or prior experiences to create elements of the learning activity or develops the activity in concert with the learners. At the very least, a resource-rich learning environment is available to encourage learners' selections based on personal interest [Finn 2011, p. 38].

Besides the concepts of relevance and personal involvement in instruction planning, which are also presented in the paper by Knowles, Woldkowski points out that the activities should be safe (anxiety-free), interesting, and bring the learners to success or, at least, minor achievement. These criteria are important for teaching languages in general, and speaking skills in particular.

In "Principles of adult learning: An ESL context" (2011), Donald Finn outlines the factors that might motivate adult students to participate in ESL educational programs as well as potential barriers to

learning. In particular, Finn claims that adult learners mostly join educational programs for career- or job-related reasons. He describes ESL learners as goal-oriented, i.e. they “enter the educational environment with specific desired outcomes to be achieved at the end of participation” and “often expect to experience success quickly” [Finn 2011, p. 35]. Teaching goals are best accomplished through a favorable learning environment, relevance of the instruction for the students, and their positive learning experience [Finn 2011, p. 37]. Therefore, it can be assumed that, in order to motivate adult learners, the instructor should teach them some meaningful content and practical skills that can be immediately employed in real-life context. This idea is also supported by a number of Russian researchers [Samofalova, Borisenko 2017, p. 194].

### Methodology

In order to address the problems raised in this study, a number of different research methods were used. Our hypothesis was proposed and confirmed by the recent findings made by EFL/ESL and ESP professionals, our observations made during more than 12 years of teaching adult ESP students, and an anonymous survey conducted among adult learners of English for Professional Communication.

The survey was done among 61 adults who studied at the Baikal International Business School of Irkutsk State University in 2017–2019. On the whole, the respondents had different social and professional backgrounds as well as different levels of language proficiency, from A1 to B2. They were streamed into appropriate language groups based on their English proficiency levels, defined by the results of placement tests. Also, it should be noted that a number of students came from the same companies and even the same departments, thus some groups had students who were co-workers, supervisors, and subordinates in relation to each other.

The questionnaire contained 5 questions.

Questions 1–2 were intended to collect such demographic data as the age groups and the education levels of those polled. Question 1 asked a person to mark his/her age range, particularly as follows: 18–20, 21–29, 30–39, 40–49, 50–59, and 60 and older. Question 2 asked about the highest level of education obtained by a survey participant, namely, from a high school diploma to PhD. Also, respondents could specify if they had more than one degree or other qualifications.

Questions 3–5 were aimed to test our hypothesis about the negative impact of non-linguistic factors on effective speaking in adult ESP classes as well as possible practical ways to alleviate that impact. The respondents were asked to indicate if they agree, partly agree or disagree with the suggested statements.

Question 3 had the following statement: “After a break in my studies I have difficulty being a student again”.

The statement in question 4 was the following: “During ESP classes I (would) feel uncomfortable if...” It had four possible completions:

- a) I cannot / could not adequately express myself in English;
- b) I study / studied with my supervisor/subordinate in the same group;
- c) I speak / spoke worse than the other students in the group;
- d) I need / needed to make a presentation or public speech in English in front of the other students and teachers.

The subjunctive mood was used in question 4 for students who had no problems speaking English but could imagine themselves in the described situations and predict what they might feel in that case.

Question 5 sought the learners’ opinions on the ways to overcome barriers to effective speaking: “While I am doing speaking activities on job-related topics it is important for me...” The question had three possible completions and three corresponding statements to agree, partly agree or disagree with:

- a) to have an opportunity to demonstrate competence in my professional field and share my knowledge and experience with the other students;
- b) to have a teacher who facilitates but does not dominate the class so that everyone can have an opportunity to actively participate in all activities;
- c) to be given challenging but manageable tasks, so that I can make and feel steady progress.

### Data analysis and discussion

It is reasonable to start our data analysis by reviewing the observations that we made during 12 years of teaching Russian adult students such courses as Business English, English for Workplace, and English for Professional Communication (on average one or two groups per year). The groups consisted of 10–14 men and women of different ages (from 21 to 60), professions, and positions. They all had a bachelor’s, specialist, or master’s degree, and sometimes more than one degree. The students met twice or three times a week in the evenings for 120 or 180 minutes, depending on the program. Each group was supposed to be formed according to the learners’ levels of English proficiency, but in practice the classes often included students with somewhat different levels.

Having observed the students’ behavior, we inferred that it may be hard to involve the students from different age groups or having different social positions in spontaneous collaborative speaking activities. For example, adult students with a significant difference in age or positions may be embarrassed if they are assigned tasks for which they have to act as peers. In addition to interactive speaking activities, adults sometimes have trouble delivering monologues, even if they are prepared in advance. Psychological discomfort and sensitivity to criticism, observed mainly in older people or those of superior positions, lead to their difficulty developing speaking skills.

It should be noted, however, that not every adult learner faces these problems. Some groups we taught were diverse in age, status, and levels, but the students experienced no difficulty participating in oral communication activities. In other groups, even relatively homogeneous ones, the learners were reluctant to speak to each other or in front of the others. Thus, oral communication barriers considered in this paper are only faced by some adult students. These barriers may also depend on their personality, experience, study habits, personal and/or professional relationships among group members, and other factors.

Having summarized the findings by various researchers [Shumin 1997; Assylbayeva 2014; Belkina, Dmitrusenko, Kravtsova 2014] and basing on our own experience and observations, we have singled out two major factors responsible for lack of speaking skills of adult ESP learners: fear of looking incompetent in the eyes of group mates and difficulty adopting the inferior role of an incompetent student.

In order to test this hypothesis, we conducted the survey.

Of 61 adult students polled, there were 38 respondents aged 30–39 (62 %), 14 people aged 40–49 (23 %), and 9 people aged 21–29 (15 %). As for their highest academic degrees, the respondents reported holding a master's degree (33 %), a specialist degree (61 %), a bachelor's degree (3 %), an undergraduate degree (3 %). About a third of those polled mentioned having more than one academic degree (33 %). Also, 100 % of the surveyed students claimed to have completed various professional retraining and professional development courses. Considering these findings, we can assume high levels of expertise and considerable work experience in the majority of the surveyed adult learners.

The majority of the respondents admitted having difficulty being a student after a long break in their studies: 24 % completely agreed with the statement; 48 % partly agreed, and 28 % disagreed. Interestingly, there was no significant correlation between the students' age and their responses. In fact, only respondents under 30 unanimously did not agree with the statement, which is logical because they did not have a long break in their studies. Contrary to our assumptions, people aged 30 and older gave different answers regardless of their age group.

The survey also revealed the following facts.

By agreeing, partly agreeing or disagreeing with the suggested statement, the students noted that they (would) feel uncomfortable during ESP class activities if they:

a) cannot / could not adequately express themselves in English (28 % agreed, 43 % partly agreed, and 29 % disagreed);

b) study / studied with their supervisors / subordinates in the same group (11 % agreed, 49 % partly agreed, and 39 % disagreed);

c) speak / spoke worse than the other students in the group (5 % agreed, 54 % partly agreed, and 23 % disagreed);

d) need / needed to make a presentation or public speech in English in front of the other students and teachers (48 % agreed, 23 % partly agreed, and 30 % disagreed).

The results show that most students chose the “partly agreed” option. The exception was the statement about making a presentation or public speech in front of the other students and teachers, with which the majority of the respondents agreed completely. On the whole, the proportion of the students' responses supports our hypothesis that adult learners may be afraid to lose face by demonstrating lack of linguistic competence or inability to learn efficiently as compared to their group mates.

Answering the question about possible solutions to the problem of non-linguistic barriers, the respondents emphasized the importance of the following learning conditions in ESP speaking classes:

a) an opportunity to demonstrate competence in a student's professional field and share his / her knowledge and experience with the other students (51 % agreed, 39 partly agreed, and 10 % disagreed);

b) a teacher who facilitates but does not dominate the class so that everyone can have an opportunity to actively participate in all activities (61 % agreed and 39 % partly agreed);

c) challenging but manageable tasks, so that the students can make and feel steady progress (80 % agreed and 20 % partly agreed).

These findings confirm that adult learners prefer a flexible and comfortable learning environment with face-saving activities in which they can demonstrate their proficiency, develop useful speaking skills, and track their own consistent progress.

The conducted survey covers only general problems that adult learners, often with relatively low levels of language proficiency, may encounter when they participate in speaking activities in the ESP class. The survey results merely highlight some of the existing non-linguistic barriers to effective speaking and indicate some favorable learning conditions for this kind of audience.

All things considered, the survey data supported our hypothesis about the two key factors affecting speaking skills in adult students of English. These factors create a teaching problem that needs to be addressed.

Classes with adult audiences require differentiated instruction with less emphasis on competitiveness and more on individual needs and personal achievement, which can lead to a favorable anxiety-reduced learning environment and foster the students' oral communication skills. Among other ways, it may be reached by:

1) *effective class organization*, which includes flexible classroom management with a balance of individual, small and large group activities assigned on the basis of students' abilities and expectations;

2) *instructional content and activities* that help students solve practical, real-life communicative tasks relevant to their professional and everyday life;

3) *appropriate teaching style*, which involves using alternative behaviors to fit various learning styles and assuming the role of a helper and a facilitator.

In relation to class organization, it is important to form effective learning groups and mini-groups so that the students can feel comfortable with the classmates who become their conversation partners. For this purpose, the teacher may use various grouping schemes, some of which are described in the article by Judith Rance-Roney (2010). She argues that “small group collaboration allows students to rehearse for the larger whole-class discussion to follow”, it provides “less formal and less-anxiety-ridden context”, and “the ability to appropriately interact in groups has become a goal in itself” [Rance-Roney 2010, p. 21]. Therefore, Rance-Roney suggests considering how many students may collaborate effectively in a group, whether groups should be fixed or flexible, and whether the teacher should assign them on the basis of the students’ oral language proficiency, their personality (dominant versus reticent students), gender, close affiliation, common interests, and other factors [Rance-Roney 2010].

From our experience, grouping adults for ESP courses should be planned in advance. For successful spoken interaction it is advisable that classes consist of “equals”. In practice, however, the classes are often very diverse in age, social positions, and levels of language proficiency. For pair work or small group work the students’ language levels and social characteristics should be approximately the same, while for groups larger than four these factors have a lesser impact on the learners’ communication since the “opposites” do not have to directly interact only with one another. As was mentioned above, people of older ages and/or of higher positions may be especially sensitive to failures in front of the others, and some adults are naturally afraid to lose face. They may feel frustrated when their partners or mini-group mates (especially those who are younger and/or have lower positions) obviously perform better. As a result, they may even drop the course. Although “safe” small groups do not have to be fixed once and remain until the end of the program, they might be preferable for challenging speaking tasks.

Another point is that effective class organization involves combining various forms of work, including individual, pair/small group work, and whole class work. Like in the case of mini groups, for individual work it is rational to assign tasks basing on the student’s speaking abilities and potential. For instance, it is ineffective to assign difficult topics for individual oral presentations to the students who have trouble speaking in public. It is also important not to expose “sensitive” students to the situations that may threaten their self-esteem during whole class activities. Certainly, these students have to be involved in all activities, but the teacher may give them better opportunities to perform well. For instance, for impromptu speaking tasks we usually do not ask such students first; instead, we ask them after some fluent speakers have answered,

thereby giving the others more time to prepare their response.

As for the instructional activities, a great emphasis should be put on practical skills. For instance, when students at the basic level of English proficiency study numerals, one of possible tasks is to exchange their mobile phone numbers with the group mates. Then they are to dial the numbers they heard from the partner to check whether they got them right. If they fail to catch any number or get through to the partner, they have to politely ask him/her to repeat it. Other activities are asking/saying the time and the prices for snacks in different currencies (teachers can use images of snacks with price tags). Not only speaking, but also listening skills are developed. Due to their simplicity, these tasks are suitable for the beginners; they are problem-centered and help the students show and see immediate results.

Using the appropriate teaching style is a very important issue in the adult ESP classroom. Taking into account that such students are often acknowledged professionals in their fields, the teacher should maintain the right class management style. It means that the teacher should behave to some extent as an equal to the adult learners, and, at the same time, as an expert in ESP, which means having some situational power. The role of a competent helper and a facilitator should be preferred to that of a superior. If the instructor is much younger than some of his/her students, it is especially important to find the right balance between the roles of a strict teacher and a flexible leader.

Another role that the teacher of adults may want to assume is that of a person who needs professional advice. It is useful to give the adult learners opportunities to demonstrate that they are experts in their specific fields. For instance, accountants and economists can be asked to explain various money-related issues to the teacher and the rest of the group. Similarly, lawyers can be assigned a presentation on an interesting and relevant legal issue, engineers can discuss advantages and disadvantages of certain models of office equipment, and IT specialists can be asked to describe, for example, recent educational software. Such tasks have proved to raise adult students’ motivation. In many cases they are eager to show their expertise, and even though some students might have limited vocabulary or poor grammar skills, they do not usually manifest any psychological speaking barriers.

### Conclusions

Speaking activities, like no other tasks, put adult learners in a socially and psychologically vulnerable position, especially if they are professionals outside the classroom, but not very successful students and/or not very fluent speakers inside the classroom. In addition to the low level of English proficiency that Russian adult ESP learners sometimes have, they may face such barriers as the fear of seeming incompetent and trouble accepting the subordinate role of a student.

This research has shown that, in order to overcome these barriers, students should be exposed to a favorable anxiety-reduced learning environment created by means of three conditions. The first one is a flexible class organization, in which students work individually or in effective groups and interact with their equals in respect of their social characteristics and English proficiency. It gives the learners an opportunity to demonstrate their strengths. The second condition is exposing adults to the relevant learning content and assigning interesting interactive speaking activities representing real-life communicative situations. It raises adult learners' motivation and reduces the impact of psychological constraints. The third condition is the teaching style of a facilitator rather than a superior, which involves recognizing that both the teacher and the adult learners are competent in their respective fields of expertise and therefore equal in status.

Some Russian adult ESP students experience socio-cultural and psychological barriers to speaking, so the suggested conditions help prevent communication problems or minimize their impact, particularly when it comes to verbal face-to-face interactions. Consequently, the findings may be applied to this category of learners.

The given study has been founded on the literature review, which synthesizes effective teaching practices, the authors' observations and professional experience, and the results of the survey. This article only starts to explore the problem, which certainly needs further development. Analyzing observations made by other educators and surveying more Russian adult ESP students as well as their teachers may provide more food for thought, highlight the issue from various perspectives, and help avoid subjectivity. Furthermore, it is worthwhile to examine other factors underlying successful communication in the adult classroom, which also opens prospects for further research into the topic.

## References

Assylbayeva 2014 – *Assylbayeva A.* (2014) Teaching speaking skills to adult EFL learners. *The Kazakh-American Free University Academic Journal*, no. 6, pp. 22–27. Available at: <http://kafu-academic-journal.info/journal/6/149>.

Domysheva, Kopylova 2019 – *Domysheva S.A. & Kopylova N.V.* (2019) Peer review in EFL writing classrooms at Russian universities: cultural factors. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 25, no. 3, pp. 139–147. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-3-139-147>.

Finn 2011 – *Finn D.* (2011) Principles of Adult Learning: An ESL Context. *Journal of Adult Education Information Series*, vol. 40, no. 1, pp. 34–39. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960967.pdf>.

Hinkel 2006 – *Hinkel E.* (2006) Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, vol. 40, no. 1, pp. 109–131. DOI: <http://doi.org/10.2307/40264513>.

Isurin 2011 – *Isurin L.* (2011) *Russian Diaspora: Culture, Identity, and Language Change*. New York: Walter de Gruyter, 234 p.

Kearsley 2010 – *Kearsley G.* (2010) *Andragogy* (M. Knowles). In: *The theory into practice database*. Available at: <http://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>.

Knowles 1984 – *Knowles M.* (1984) *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 444 p.

Prokhorova, Vasilieva 2014 – *Prokhorova A.A. & Vasilieva M.A.* (2014) Some Psychological and Methodological Issues of Adult LSP Learners' Foreign Language Training: From Theory to Practice. *News of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, no. 6, pp. 38–44. Available at: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/pdfVersion?articleId=1768>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21608855>.

Rance-Roney 2010 – *Rance-Roney J.A.* (2010) Reconceptualizing Interactional Groups: Grouping Schemes for Maximizing Language Learning. *English Teaching Forum*, no. 1, pp. 20–26. Available at: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/10-48-1-d.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/10-48-1-d.pdf).

Shumin 1997 – *Shumin K.* (1997) Factors to Consider: Developing Adult EFL Students Speaking Abilities. *English Teaching Forum*, 1997, no. 35 (3), pp. 8–13.

Wlodkowski 2008 – *Wlodkowski R.J.* (2008) *Enhancing Adult Motivation to Learn: A comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 508 p. Available at: [https://ekladata.com/iJLoOLufKEurVuG5mA2Ke1rJ5dQ/-Raymond\\_J\\_Wlodkowski\\_-\\_Enhancing\\_adult\\_motivation-Bokos-Z1-.pdf](https://ekladata.com/iJLoOLufKEurVuG5mA2Ke1rJ5dQ/-Raymond_J_Wlodkowski_-_Enhancing_adult_motivation-Bokos-Z1-.pdf).

Abramova, Ananyina 2019 – *Abramova I.E. & Ananyina A.V.* (2019) Teaching English for academic purposes to adult learners. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, no. 2 (36), pp. 140–146. DOI: <http://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2019.37.140>. (In Russ.)

Altareva 2004 – *Altareva S.V.* (2004) English courses for adults: topicality and problems. *Integration of Education*, no. 2 (35), pp. 165–169. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-vzroslyh-angliyskomu-yazyku-na-kursah/viewer>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18246922>. (In Russ.)

Belkina, Dmitrusenko, Kravtsova 2014 – *Belkina O.V., Dmitrusenko I.N. & Kravtsova E.V.* (2014) Peculiarities of communicative approach application in teaching English to adults. *Bulletin of the South Ural State University, series "Education. Pedagogic"*, no. 4 (6), pp. 79–84. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-kommunikativnogo-podhoda-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-vzroslyh-slushateley/viewer>; <https://vestnik.susu.ru/ped/article/download/2795/2666>. (In Russ.)

Samofalova, Borisenko 2017 – *Samofalova M.V. & Borisenko V.A.* (2017) Specificity of speaking training of the adult listeners at the departments of further education. *The Humanities and social sciences*, no. 4, pp. 191–198. DOI: <http://doi.org/10.18522/2070-1403-2017-63-4-191-198>. (In Russ.)

## Библиографический список

Assylbayeva 2014 – *Assylbayeva A.* Teaching speaking skills to adult EFL learners // *The Kazakh-American Free*

- University Academic Journal. 2014. № 6. P. 22–27. URL: <http://kafu-academic-journal.info/journal/6/149>.
- Domyshcheva, Kopylova 2019 – *Domyshcheva S.A., Kopylova N.V.* Peer review in EFL writing classrooms at Russian universities: cultural factors // Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology. 2019. Vol. 25, № 3. P. 139–147. DOI: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-3-139-147>.
- Finn 2011 – *Finn D.* Principles of Adult Learning: An ESL Context // Journal of Adult Education Information Series. 2011. Vol. 40, № 1. P. 34–39. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960967.pdf>.
- Hinkel 2006 – *Hinkel E.* Current Perspectives on Teaching the Four Skills // TESOL Quarterly. 2006. Vol. 40, № 1. P. 109–131. DOI: <http://doi.org/10.2307/40264513>.
- Isurin 2011 – *Isurin L.* Russian Diaspora: Culture, Identity, and Language Change. New York: Walter de Gruyter, 2011. 234 p.
- Kearsley 2010 – *Kearsley G.* (2010) Andragogy (M. Knowles) // The theory into practice database, 2010. URL: <http://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>.
- Knowles 1984 – *Knowles M.* Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. 444 p.
- Prokhorova, Vasilieva 2014 – *Prokhorova A.A., Vasilieva M.A.* Some Psychological and Methodological Issues of Adult LSP Learners' Foreign Language Training: From Theory to Practice // News of Southern Federal University. Pedagogical Sciences. 2014. № 6. P. 38–44. URL: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/pdfVersion?articleIdd=1768>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21608855>.
- Rance-Roney 2010 – *Rance-Roney J.A.* Reconceptualizing Interactional Groups: Grouping Schemes for Maximizing Language Learning // English Teaching Forum. 2010. № 1. P. 20–26. URL: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/10-48-1-d.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/10-48-1-d.pdf).
- Shumin 1997 – *Shumin K.* Factors to Consider: Developing Adult EFL Students Speaking Abilities // English Teaching Forum. 1997. № 35 (3). P. 8–13.
- Wlodkowski 2008 – *Wlodkowski R.J.* Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 508 p. URL: [https://ekladata.com/iJLoOLufKEurVuG5mA2KeIrJ5dQ/-Raymond\\_J\\_Wlodkowski\\_Enhancing\\_adult\\_motivation-Bokos-Z1-.pdf](https://ekladata.com/iJLoOLufKEurVuG5mA2KeIrJ5dQ/-Raymond_J_Wlodkowski_Enhancing_adult_motivation-Bokos-Z1-.pdf).
- Абрамова, Ананьина 2019 – *Абрамова И.Е., Ананьина А.В.* Обучение взрослых английскому языку для специальных целей // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 2 (36). С. 140–146. DOI: <http://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2019.37.140>.
- Алтарева 2004 – *Алтарева С.В.* Проблемы обучения взрослых английскому языку на курсах // Интеграция образования. 2004. № 2 (35). С. 165–169. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-vzroslyh-angliyskomu-yazyku-na-kursah/viewer>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18246922>.
- Белкина, Дмитрусенко, Кравцова 2014 – *Белкина О.В., Дмитрусенко И.Н., Кравцова Е.В.* Особенности применения коммуникативного подхода при обучении иностранному языку взрослых слушателей // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». 2014. № 4 (6). С. 79–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-kommunikativnogo-podhoda-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-vzroslyh-slushateley/viewer>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22576844>; <https://vestnik.susu.ru/ped/article/download/2795/2666>.
- Самофалова, Борисенко 2017 – *Самофалова М.В., Борисенко В.А.* Специфика обучения говорению взрослого контингента слушателей на отделениях дополнительного образования // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4. С. 191–198. DOI: <http://doi.org/10.18522/2070-1403-2017-63-4-191-198>.

DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-95-102

**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 8.81.11

Дата поступления: 01.12.2020

рецензирования: 14.01.2021

принятия: 26.02.2021

**Современная методология преподавания английской пунктуации:  
проблемы и перспективы****Е.В. Михайловская**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: morleyka@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7726-4333>**О.В. Сапунова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

E-mail: knyazhna-mery@yandex.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2179-6592>

**Аннотация:** В настоящем исследовании рассматриваются подходы к описанию английской системы знаков препинания в современной учебной литературе (грамматиках и справочниках, предназначенных для изучения английского языка как первого, второго, иностранного; в пособиях и на специализированных веб-сайтах, нацеленных на подготовку к сдаче международных экзаменов по английскому языку, таких как IELTS и TOEFL), в научно-популярных изданиях, а также научных трудах, посвященных английской пунктуации в целом и точке с запятой в частности. Основная цель данного исследования – выявить современные тенденции методологии преподавания знаков препинания на примере так называемых «тяжелых» знаков вертикальной сегментации, в частности точки с запятой, и оценить, насколько полно и адекватно норма и вариативность использования данного знака в современном английском языке отражены в методической литературе. В статье поднимается вопрос о несоответствии наиболее распространенного в методике формально-грамматического (синтаксического) подхода семантическому, стилистическому и фоностилистическому потенциалу знака и реальному спектру его употребления. Выполненный обзор научных исследований в данной области позволяет заключить, что прагмалингвистический подход является наиболее эффективным для изучения знаков препинания, так как включает широкий спектр методов и приемов анализа текста и, следовательно, учитывает все особенности функционирования знаков препинания (фонетические, синтаксические, коммуникативные, стилистические). Кроме того, проведенное исследование позволяет поставить вопрос о необходимости расширения уже имеющейся методологии, сложившейся в рамках данного направления.

**Ключевые слова:** преподавание английского как иностранного; английская пунктуация; экспрессивный синтаксис; прагмалингвистика; прагмафоностилистика; знаки вертикальной сегментации; точка с запятой.

**Цитирование.** Михайловская Е.В., Сапунова О.В. Современная методология преподавания английской пунктуации: проблемы и перспективы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 95–102. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-95-102>.

**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Михайловская Е.В., Сапунова О.В., 2021

Екатерина Владимировна Михайловская – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языкознания, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, 1.

Ольга Валерьевна Сапунова – аспирант, кафедра английского языкознания, филологический факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, 1.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 01.12.2020

Revised: 14.01.2021

Accepted: 26.02.2021

**Contemporary methodology of teaching English punctuation:  
problems and new vistas****E.V. Mikhailovskaia**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

E-mail: morleyka@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7726-4333>**O.V. Sapunova**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

E-mail: knyazhna-mery@yandex.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2179-6592>

**Abstract:** The article outlines the way the English system of punctuation marks is presented in contemporary ELT research and practice. The following types of sources are considered and analyzed in the article: grammar books for teaching English as the first, second or foreign language; reference books and web-sites aimed at preparing students for IELTS and TOEFL; books belonging to the genre known as ‘popular science’; purely scientific works on punctuation in general and the semicolon in particular. The main goals of the research are to reveal the central tendencies in teaching English punctuation on the example of the so-called ‘weighty’ stops of vertical segmentation, namely the semicolon, and

to see whether they manage to present a certain norm of using the stop. Thus, the present paper focuses on the semicolon – one of the most controversial stops in the system, which has been proved to function both at the syntactic and stylistic levels. It is shown that a formal / grammatical approach is the most common way to treat punctuation in ELT literature; however, it does not take into account stylistic and prosodic peculiarities of the stops and thus fails to show the whole spectrum of its usage, as well as its phonetic and stylistic potential. Consequently, such an approach should not be applied to English – one of the languages exhibiting a semantic-stylistic type of punctuation. It is proposed that the approach to be used in teaching English punctuation most effectively is pragmalinguistics, since it exploits a wide range of methods and means of analyzing a text, and also considers and highlights all the aspects of using the stops (their syntactic function, stylistic capacities and prosodic characteristics). Moreover, the article poses the question that the current methodology of the approach has to be further developed.

**Key words:** ELT research and practice; English punctuation; expressive syntax; pragmalinguistics; pragmaphonostylistics; stops of vertical segmentation; semicolon.

**Citation.** Mikhailovskaia E.V., Sapunova O.V. Contemporary methodology of teaching English punctuation: problems and new vistas. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 95–102. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-95-102>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interest.

© Mikhailovskaia E.V., Sapunova O.V., 2021

Ekaterina V. Mikhailovskaia – Candidate of Philological Sciences, associate professor, Philological Faculty, Department of English Linguistics, Lomonosov Moscow State University, GSP-1, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation.

Olga V. Sapunova – postgraduate student, Philological Faculty, Department of English Linguistics, Lomonosov Moscow State University, GSP-1, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation.

## Введение

Роль знаков препинания в оформлении развернутых произведений речи на английском языке трудно переоценить, т. к. английская система пунктуации является семантико-стилистической [Щерба 1935], то есть выбор знака во многом зависит от содержания-намерения автора; в этом проявляется когнитивный характер английской пунктуации, которая напрямую отражает процессы, происходящие во внутренней речи человека при создании письменного текста. Знаки препинания в английском языке выполняют как минимум четыре важнейшие функции: 1) обеспечивают членность и связность текста; 2) отражают общую интенцию автора и те просодические особенности текста, которые автор слышит в своей внутренней речи; 3) помогают автору расставить важные смысловые акценты в тексте; 4) сигнализируют о наличии скрытого смысла и необходимости «читать между строк» (Crystal 2015, p. 278).

Вместе с тем семиотическая природа английской пунктуации, безусловно, предполагает некую унифицированность употребления, которая обеспечивает целостность и функциональность английской пунктуации как семиотической системы [Баранова 2008]. Наличие нормы употребления знаков препинания предполагает ее изучение как носителями языка, так и изучающими его как второй или иностранный: правила употребления знаков препинания входят в школьную и университетскую программы обучения в англоязычных странах, а их знание тестируется и оценивается в ходе государственных и международных экзаменов по английскому языку.

Однако в силу принадлежности английского языка к языкам с французским типом пунктуации [Щерба 1935] до сих пор не существует какого-либо единства в отношении употребления знаков препинания. Это приводит к тому, что в существующих

учебниках и учебных пособиях – как для носителей языка, так и для иностранных учащихся – рекомендации по постановке знаков препинания существенно различаются, что осложняет процесс преподавания английской пунктуации как раздела синтаксиса иностранным учащимся, которым для достижения успешных результатов нередко требуется изучить большое количество разных пособий. Такое положение дел ставит перед специалистами, преподавателями английского языка, конкретную задачу: выработать четкие и недвусмысленные рекомендации по употреблению того или иного знака в английской письменной речи.

## Цели и задачи исследования

В данной работе предпринимается попытка обобщить имеющиеся в методической литературе сведения об употреблении одного знака препинания – точки с запятой – на основании подробного анализа выявить основные тенденции в описании точки с запятой, определить, насколько полно источники отражают реальную практику употребления знака.

Материалом для исследования послужил целый ряд аутентичных и отечественных справочных материалов, учебных пособий (в том числе специализированных веб-сайтов) и научных трудов, которые в процессе анализа были разделены на три группы в зависимости от жанра: 1) учебные пособия; 2) научно-популярная литература, отражающая личное отношение авторов к точке с запятой и выражающая их представление об использовании знака; 3) научные труды, посвященные английской пунктуации.

Важными для обзора являются следующие критерии: 1) является ли автор носителем английского языка, т. к. традиционно носители языка воспринимаются как более компетентные и авторитетные

авторы учебных пособий<sup>1</sup>; 2) состоит ли целевая аудитория издания из носителей или изучающих английский как иностранный, поскольку каждое пособие ориентировано на потребности учащихся и уровень их языковой компетенции.

### Учебные пособия

В данном разделе рассматриваются: 1) материалы, написанные носителями языка для двух разных категорий учащихся: носителей и не носителей языка; 2) пособия, созданные авторами, для которых английский язык не является родным.

**Автор: носитель языка. Целевая аудитория: носители языка.** В первую подгруппу входят носители языка, изучающие английский в школе и сдающие государственный экзамен по этому предмету, аналогичный российскому ЕГЭ (британские GCSE и Higher English, американский SAT).

В ходе работы были исследованы учебники грамматики и справочные пособия по английскому языку, а также специализированные сайты, нацеленные на подготовку учащихся к указанным экзаменам, – всего девять источников: (Peters 2004; Carter, McCarthy 2006) – грамматические справочники, используемые в школах и университетах; (Seely 2013; NALA 2015) – пособия, призванные восполнить пробелы в знании различных аспектов языка, в т. ч. пунктуации; веб-сайты, нацеленные на подготовку к GCSE, Higher English и SAT (*Bitesize, Using English for Academic Purposes, Prep-Scholar, Khan Academy*) и онлайн-пособие школы *Our Lady's High School*. Данные пособия призваны дать общее представление о пунктуации и развить элементарные навыки употребления знаков препинания, которыми студенты могут руководствоваться при ответе на теоретические вопросы экзамена и при создании собственных текстов. В перечисленных выше изданиях очень лаконично перечисляются случаи постановки знаков и приводятся короткие иллюстрации (чаще отдельно стоящие предложения), однако подробный авторский комментарий не предлагается, так же как и разъяснение тонкостей в употреблении знаков.

Все названные источники представляют точку с запятой как «тяжелый» (*weighty / strong*) знак препинания, т. е. менее сильный, чем точка, и более сильный, чем запятая. Обобщая рассматриваемые в литературе случаи употребления точки с запятой, можно выделить два основных:

1) соединение/разделение<sup>2</sup> двух независимых, полных, семантически связанных предложений в

<sup>1</sup> В ходе анализа материала было выявлено, что разница между диатопическими вариантами (в работе использованы пособия по британскому, американскому, а также австралийскому английскому) никак не проявляется в рекомендациях по постановке точки с запятой, поэтому принадлежность авторов к тому или иному варианту английского не оговаривается особо.

<sup>2</sup> Авторы разных пособий употребляют разные термины – «соединение» (*linking*) или «разделение» (*separating*), – говоря об одной и той же функции знака, не комментируя и не аргументируя свой выбор, поэтому в рамках данного исследования мы описываем такие случаи как «соединительную/разделительную» роль знака.

рамках сложного предложения. Особо подчеркивается, что точка с запятой указывает на тесную смысловую связь между частями предложения, т. е. часть предложения после точки с запятой оказывается семантически связанной с первой – чаще всего она поясняет или дополняет предыдущую часть (Peters 2004, p. 490).

2) членение ряда перечислений, т. е. отграничение друг от друга перечисляемых слов, словосочетаний, фраз и придаточных предложений, особенно тех, которые уже содержат запятую/запятые. Иными словами, точка с запятой выступает как знак препинания «второго уровня» (*thesecondlevel*) (Peters 2004, p. 490), который призван привнести в ряд перечислений четкость и прозрачность и сделать его более «читаемым».

**Автор: носитель языка. Целевая аудитория: иностранные обучающиеся.** В практике преподавания английского как иностранного (ELT) изучающих подразделяют на уровни в зависимости от уровня владения языком; существует несколько шкал оценки (CEFR, Cambridge ESOL, IELTS, TOEFL), которые коррелируют друг с другом.

Знаки препинания классифицируются и предлагаются для освоения по мере усложнения программы и повышения уровня владения языком: от «легких», участвующих в оформлении простого предложения, до более «тяжелых», которые рассматриваются в пособиях для подготовки к международным экзаменам IELTS и TOEFL, рассчитанных на достаточно высокий уровень владения английским (B2).

В ходе исследования было проанализировано десять источников, предназначенных для подготовки к IELTS и TOEFL (McCarter 2002; Sharpe 2004; Diamond 2005; Avant 2007; Toby 2017), онлайн-словари (Online Cambridge Dictionary; Online Oxford Dictionary), веб-сайты (*Best IELTS Preparation; Daily Lessons with Simon...; TED IELTS*).

В трех источниках (Toby 2017; Online Oxford Dictionary; TED IELTS) указывается, что употребление точки с запятой в экзаменах такого уровня нежелательно – по рекомендациям авторов, точку с запятой и двоеточие не следует употреблять во избежание ошибок; как следствие, правила употребления знака в данных пособиях отсутствуют. Напротив, пособия (Diamond 2005; Avant 2007; McCarter 2002) предоставляют наиболее полную информацию о точке с запятой: случаи употребления и отличительные особенности знака. Оставшиеся четыре источника представляют краткое – возможно, излишне упрощенное – описание одного или двух случаев употребления знака, совпадающих с описанными выше. Выбор такого подхода в данном случае оправдан, т. к. полностью соответствует нуждам обучающихся – получить краткую рекомендацию по употреблению знака, которую успешно можно применить на экзамене. Некоторые из авторов (Diamond 2005) вносят более конкретные пояснения, которые могут упростить

студентам выбор знака: так, точку с запятой особенно рекомендуют употреблять в сложных предложениях, если в одной из частей содержатся вводные слова, сопровождаемые запятой (напр., *therefore, nevertheless, however*).

Практико-ориентированный подход к описанию пунктуации представляется все же односторонним, так как не дает полной картины о природе знаков препинания. Это подтверждают также опросы, проведенные среди иностранных учащихся: по статистике, точку с запятой (наряду с двоеточием) студенты, изучающие английский как иностранный, считают самым трудным в использовании знаком и, следовательно, стараются употреблять как можно реже во избежание ошибок [Hirvela, Nussbaum, Pierson 2010, p. 20].

Более того, даже в *пособиях, предназначенных для учителей*, редко даются исчерпывающие сведения о пунктуации: как отмечается в статье ESL Students' Attitudes toward Punctuation [Hirvela, Nussbaum, Pierson 2010, p. 12], ни в одном из наиболее популярных и широко используемых пособий для подготовки учителей английского как иностранного (Celce-Murcia, Larsen-Freeman 1999; Cowan 2008; Alexander 1988; Azar 1989) пунктуации не отводится отдельная глава; в лучшем случае система знаков препинания упоминается в рамках других грамматических тем.

**Автор: не носитель языка.** В ходе анализа отечественных учебных пособий по английскому как иностранному было выявлено, что подавляющее большинство учебников не рассматривает правила употребления знаков препинания. Лишь в двух пособиях знакам препинания уделяется внимание: (Каушанская 1973; Качалова, Израилевич 2012). Однако оба пособия используют формально-грамматический подход, не учитывая семантику предложения, широкий контекст и фонетические особенности. Так, В.Л. Каушанская (Каушанская 1973) опирается на описание типичных для точки с запятой контекстов (упоминаются бессоюзные предложения, сложные предложения с рядом сочинительных, разделительных и соединительных союзов; также основанием для постановки знака считается наличие во второй части слов *but, while, yet, whereas, still*). К.Н. Качалова, Е.Е. Израилевич (Качалова и Израилевич 2012) утверждают, что точка с запятой может употребляться только в сложных бессоюзных предложениях. Подобный подход также не учитывает семантико-стилистический характер английской пунктуации.

### Сборники упражнений

Задания, предназначенные для закрепления теоретических знаний, как правило, встречаются в пособиях, специализирующихся на пунктуации (King 2009), и в источниках, рассчитанных на подготовку к экзаменам (пособие школы *Our Lady's High School (Language Skills...)*, веб-сайты *PrepScholar, Khan Academy*). В большинстве случаев предлагаются языковые упражнения (запол-

нить пропуск, вставив/выбрав нужный знак препинания; указать функцию, которую выполняет знак препинания; найти и исправить ошибочное употребление знака; изменить расстановку знаков препинания в данных предложениях, сохранив смысл контекста). Можно сделать вывод, что упражнения основаны на синтаксическом подходе и нацелены на проверку умения соотносить описанный случай употребления знака с конкретным контекстом, без внимания к стилистическим особенностям текста.

### Научно-популярная литература

Несколько иной подход используют авторы ряда научно-популярных изданий (т. е. изданий, адресованных самому широкому кругу читателей и не основанных на научных исследованиях, однако часто охватывающих большую практическую материал). Авторы данных книг рассматривают отдельные случаи употребления знаков, нередко снабжая большой корпус иллюстративного материала субъективным комментарием. В работе мы рассматриваем семь источников: (Close 1975; Truss 2003; Tredinnick 2008; Vince 2009; Clark 2010; Lauchman 2010; Sussman 2015).

Как правило, рекомендации по постановке знака, предложенные авторами перечисленных пособий, несколько отличаются от описанных в справочной литературе, что дает возможность посмотреть на точку в запятой под другим углом. Так, авторы фокусируются на описании одного аспекта употребления знака, не упоминая другие случаи употребления; к примеру, у (Close 1975) рассматривается контрастная функция точки с запятой и ее использование в рядах перечисления и последовательностях однородных придаточных, но не упоминается при этом соединительная/разделительная функция знака; в то время как у (Sussman 2015) описывается только специфический вид последовательностей («гипероним; гипоним»); (Tredinnick 2008) освещает роль точки с запятой как соединяющей части предложения в составе сложного, не упоминая функции разделения рядов перечисления и последовательностей однородных членов; (Truss 2003; Clark 2010) отмечают также, что использование или игнорирование знака целиком зависит от выбора пишущего и, таким образом, становится стилистическим средством.

Некоторые авторы особо останавливаются не на функциях точки с запятой, а на личном отношении к знаку: положительном (Truss 2003; Tredinnick 2008; Clark 2010) или отрицательном (Vince 2009; Lauchman 2010). Сторонник употребления точки с запятой (Clark 2010) утверждает, что она делает предложение более «музыкальным», в то время как противники знака рекомендуют избегать ее, заменяя на сочетание «запятая + *and*» (Lauchman 2010) или парцеллируя сложные предложения (Vince 2009).

Отдельного комментария требует пособие If I [Was] You (Sussman 2015), которое представляет собой перечисление грамматических, пунктуаци-

онных и стилистических ошибок, наиболее распространенных среди носителей – из них некорректное употребление точки с запятой, по мнению автора, является самой частотной. Главное правило, которым, считает автор, нужно руководствоваться, состоит в том, что объединять в сложное предложение посредством точки с запятой можно только грамматически полные предложения, а не фразы или отдельные слова.

Таким образом, для научно-популярных изданий характерно подробное рассмотрение одного случая употребления знака препинания или его использование в специфических контекстах без упоминания других его функций.

### Научная литература

В середине XX века пунктуация стала предметом научных изысканий как в нашей стране, так и за рубежом. Это было связано с общим подъемом языкознания как науки, а также динамичным развитием таких его фундаментальных областей, как фонетика и синтаксис. В мировой лингвистике окончательно закрепляется общее положение о том, что пунктуация представляет собой единую семиотическую систему, элементы которой зависят друг от друга и от контекста. [Bruthlaux 1995], в своей статье *The Rise and Fall of the Semicolon: English Punctuation Theory and English Teaching Practice* применяющий корпусный метод для анализа использования точки с запятой в текстах разных эпох, подчеркивает, что современным преподавателям и студентам следует переключиться на изучение функционирования знаков препинания в «живых» текстах и взять этот принцип за основу при создании пособий по пунктуации. Другой подход основан на связи письменной речи с его восприятием вслух и в чтении про себя [Chafe 1988; Clifton 2015; Fodor 2002; Moore 2016].

Отечественные филологи достаточно рано отошли от формального описания типичных случаев употребления знаков препинания и перешли к исследованиям плана выражения и плана содержания знака в рамках одного аспекта (в свете теории синтаксиса, семиотики, фонетики, коммуникации или прагмалингвистики). Так, филологи кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ, основываясь на тезисе о двойственной природе пунктуации [Пешковский 2001], т. е. на сочетании ее способности выражать звуковые явления (фонетическая сторона) и непосредственной связи пунктуации со смыслом (идеографическая сторона), рассматривают пунктуацию в рамках диалектического единства устной и письменной форм речи [Александрова 1984; Баранова 2008] (Арапиева 1985) и описывают ее как экспрессивную [Александрова 1984], когнитивную [Менджеричка 1997] и коммуникативную (Азарова 2001) систему.

В рамках теории экспрессивного синтаксиса [Александрова 1984] рекомендует использовать точку с запятой для выделения наиболее важных

идей в предложении, что дополняет «традиционный» список употребления знака препинания. Опираясь на теорию экспрессивного синтаксиса, Л.Л. Баранова определяет точку с запятой как знак вертикальной сегментации, который «оформляет близкие по смыслу предложения в единое целое» [Баранова 2008, с. 153], при этом эти части не настолько независимы, чтобы их можно было бы разделить точкой, и не обязательно тесно связаны семантически [Баранова 2008, с. 152–153]. В то же время (Азарова 2001), рассматривая знаки препинания с точки зрения семантики, стилистики и коммуникативной прагматики, помимо типичных для точки с запятой контекстов выделяет использование знака между однородными членами предложения – таким образом, впервые говорится о постановке знака в т. н. «орфографических предложениях» и опровергается утверждение, что точка с запятой может ставиться только между грамматически полными предложениями, входящими в состав сложного.

В целом основным критерием постановки точки с запятой следует считать семантическую связь частей, объединяемых знаком, что получает дополнительную поддержку характерной для знака просодии: в ходе исследования употребления знака в интеллективной прозе было установлено, что точка с запятой, как правило, сопровождается паузой средней длительности (короче, чем после точки, но длиннее, чем после запятой), нефинальным нисходящим тоном в части до знака, понижением тона и громкости с одновременным увеличением темпа после знака (Арапиева 1985) [Баранова 2008].

Изыскания в области просодии знаков препинания были продолжены на материале художественного текста в рамках прагмалингвистики (Магидова 1989) [Maguidova 2008] и прагмафоностилистики (Михайловская 2001; Алексюк 2015). В основе данного подхода лежит положение о том, что письменный текст – его графическая форма, в том числе знаки препинания, – содержит всю необходимую информацию о его «звучащем образе». Вышеупомянутые исследования были выполнены в самом общем русле так называемой «филологической фонетики» [Akhmanova 1986], для которой центральным является понятие «внутренней речи» [Жинкин 1958], основанное на неразрывной когнитивной связи между сознанием человека и его речью.

В первую очередь разработки в русле прагмафоностилистики были направлены на изучение «тяжелых» знаков препинания, в частности, двоеточия (Руденко 1988; Михайловская 2001). Так, была разработана методика преподавания знака на основе набора прагмалингвистических методов моделирования пунктуации: были предложены: 1) метод сопоставительного изучения различных вариантов пунктуирования одного и того же текста (сопоставление проводилось между авторскими и издательскими вариантами пунктуации); 2) метод сопо-

ставления письменного текста и различных вариантов его устного прочтения; 3) метод последовательной расстановки знаков препинания в так называемом «слепом» тексте. Эти исследования были продолжены в диссертации Н.Г. Дечевой, где впервые был применен метод сопоставления письменной и звучащей форм текста (Дечева 2006).

В диссертации (Алексюк 2015), посвященной исследованию ритмико-просодических характеристик героя, автор показала, что точка с запятой (наряду с другими «тяжелыми» знаками препинания) нередко используется современными английскими писателями для обозначения перехода к несобственно-прямой речи героя, а также для достижения различных «визуальных эффектов». Изучение функционирования точки с запятой в художественном тексте было продолжено в работе [Михайловская, Сапунова 2019]. Так, было выявлено, что просодия, воспроизводимая носителями (актерами или авторами, читающими художественное произведение), нередко противоречит «правилам» (Арапиева 1985); [Баранова 2008] хотя бы в одном параметре. Поскольку изменение даже одного рекомендованного параметра привносит в текст дополнительные экспрессивно-эмоционально-оценочные коннотации, модификация просодического контура используется чтецами для выражения авторской точки зрения или отношения героя к содержанию. Такой вывод ставит вопрос о необходимости дальнейших исследований употребления точки с запятой в английском языке с применением интегрированного подхода, основанного на синтаксическом, когнитивном, коммуникативном и прагматическом методах.

### Заключение

Как было показано выше, авторы подавляющего большинства современных учебных пособий используют формальный подход к описанию пунктуации, ограничиваясь перечислением наиболее частотных случаев употребления знака и иногда снабжая их иллюстрациями, т. е. применяют скорее энциклопедический, чем дидактический подход. Однако такой подход нельзя назвать сколь либо показательным и исчерпывающим, так как он не учитывает тенденции современной пунктуации к упрощению и не выявляет потенциала системы к вариативности, на его основе трудно выработать эффективные рекомендации по корректному и аутентичному использованию знаков препинания в «живом» тексте. Проанализированные рекомендации зачастую неполно отражают практику постановки знака, а в некоторых случаях противоречат друг другу. Кроме того, большинство пособий посвящено использованию знаков препинания в письменном дискурсе без учета фонетических особенностей, в нем заложенных. Таким образом, функция реализации знаками препинания звукового потенциала текста остается за рамками обсуждения, что, в свою очередь, приводит к произвольному фонетическому воспроизведению знаков препинания читателем.

### Материалы исследования

Alexander 1988 – *Alexander L.G.* Longman English Grammar. New York: Longman, 1988. 296 p. URL: <https://b-ok.global/book/698826/6043cf>.

Avant 2007 – *Avant T.* Ace the TOEFL. Essay. USA: Sourcebooks, Inc. 2007, 299 p. URL: <https://b-ok.global/book/684406/75f632>.

Azar 1989 – *Azar B.* Understanding and Using English Grammar. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1989, 374 p. URL: <https://11klasov.com/13215-understanding-and-using-english-grammar-betty-azar.html>.

Best IELTS Preparation. URL: [www.bestieltsonline.com](http://www.bestieltsonline.com) (дата обращения: 23.08.2020).

Bitesize. URL: <http://www.bbc.co.uk/education> (дата обращения: 23.08.2020).

Carter, McCarthy 2006 – *Carter R., McCarthy M.* Cambridge Grammar of English. UK: Cambridge University Press, 2006. 984 p. Available at: <https://b-ok.global/book/3520155/253f61>.

Celce-Murcia, Larsen-Freeman 1999 – *Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D.* The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Heinle&Heinle, 1999. 854 p. URL: <https://archive.org/details/grammarbookeslef00celc>; <http://www.bookre.org/reader?file=1277557>.

Clark 2010 – *Clark R.P.* The Glamour of Grammar. New York: Little, Brown and Company, 2010. 292 p. URL: [https://archive.org/details/glamourofgrammar0000clar\\_b5q2](https://archive.org/details/glamourofgrammar0000clar_b5q2); <https://b-ok.global/book/1109393/1df36b>.

Close 1975 – *Close R.A.* A Reference Grammar for Students of English. Москва: Просвещение, 1975. 342 p. URL: <https://ru.scribd.com/doc/101029538/A-Reference-Grammar-for-Students-of-English>; <https://ru.b-ok.global/book/3116773/accf78>.

Cowan 2008 – *Cowan R.* The Teacher's Grammar of English. A Course Book and Reference Guide. New York: Cambridge University Press, 2008. 722 p. URL: <https://ru.scribd.com/document/463379752/the-teachers-grammar-of-english-with-answers-a-course-book-and-reference-guide-by-ron-cowan-0521007550-pdf>.

Crystal 2015 – *Crystal D.* The Cambridge Encyclopedia of the English Language. New York: Cambridge University Press, 2015. 489 p. Available at: [https://vk.com/wall-137523503\\_1456](https://vk.com/wall-137523503_1456).

Daily Lessons with Simon... – *Daily Lessons with Simon*, ex-IELTS examiner. URL: [www.ielts-simon.com](http://www.ielts-simon.com) (дата обращения: 15.08.2020).

Diamond 2005 – *Diamond H.* Grammar in Plain English. New York: Barron's Educational Series, Inc., 2005, 368 p. URL: <https://b-ok.global/book/696736/1b2b77>.

Khan Academy – *Khan Academy*. URL: <https://www.khanacademy.org/test-prep/sat/new-sat-tips-planning/sat-writing-and-language-test-strategies/a/quick-punctuation-rules> (дата обращения: 23.08.2020).

King 2009 – *King G.* Improve your Punctuation. UK: Collins, 2009. 192 p. URL: <https://b-ok.global/book/2977849/adc75c>.

Language Skills... – *Language Skills for Higher English: revision*. London: Our Lady's High School. URL: <http://www.ourladyshighschool.co.uk/documents/pdf/english/Language%20Skills%20for%20Higher%20English.pdf> (дата обращения: 15.08.2020).

- McCarter 2002 – *McCarter S.* A Book on Writing. London: IntelliGene, 2002. 139 p.
- NALA 2015 – *NALA.* Brushing Up. Dublin: National Adult Literacy Agency, 2015. 60 p. Available at: <https://www.nala.ie/publications/brushing-up-improve-your-spelling-grammar-and-punctuation>.
- Online Cambridge Dictionary – *Online Cambridge Dictionary.* URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения 23.08.2020).
- Online Oxford Dictionary – *Online Oxford Dictionary.* URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения 23.08.2020).
- Peters 2004 – *Peters P.* The Cambridge Guide to English Usage. UK: Cambridge University Press, 2004. 622 p. DOI: <http://doi.org/10.1017/CBO9780511487040>.
- PrepScholar – *PrepScholar.* URL: <http://blog.prepscholar.com/sat-punctuation> (дата обращения: 23.08.2020).
- Seely 2013 – *Seely J.* Oxford Guide to Effective Writing and Speaking. New York: Oxford University Press, 2013. 400 p. URL: <https://b-ok.global/book/3292563/f89b24>.
- Sharpe 2004 – *Sharpe P.J.* How to Prepare for the TOEFL Essay. New York: Barron's Educational Series, Inc., 2004. 740 p. URL: <https://list-english.ru/uchebniki/2004-6.html>.
- Sussman 2015 – *Sussman L.* If I [Was] You. USA: Adams Media, 2015. 192 p. Available at: <https://ru.scribd.com/book/336810941/If-I-Was-You-And-ALot-More-Grammar-Mistakes-You-Might-Be-Making>.
- TED IELTS – *TED IELTS.* URL: [www.ted-ielts.com](http://www.ted-ielts.com) (дата обращения: 23.08.2020).
- Toby 2017 – *Toby S.* TOEFL Preparation Guide 2017 and 2018. USA: Amazon Digital Services LLC, 2017, 44 p. URL: [https://vk.com/wall-25153764\\_331879](https://vk.com/wall-25153764_331879).
- Tredinnick 2008 – *Tredinnick M.* The Little Green Grammar Book. Sydney: University of New South Wales Press, 2008. 256 p. Available at: <https://ru.b-ok.global/book/1314479/f61a7f>.
- Truss 2003 – *Truss L.* Eats, Shoots and Leaves. London: Profile Books, 2003. 240 c. URL: [https://royallib.com/book/Truss\\_Lynne/eats\\_shoots\\_leaves\\_the\\_zero\\_tolerance\\_approach\\_to\\_punctuation.html](https://royallib.com/book/Truss_Lynne/eats_shoots_leaves_the_zero_tolerance_approach_to_punctuation.html).
- Using English for Academic Purposes – *Using English for Academic Purposes.* URL: [www.UefAP.com](http://www.UefAP.com) (дата обращения: 23.08.2020).
- Vince 2009 – *Vince M.* Advanced Language Practice. English Grammar and Vocabulary. Oxford: Macmillan, 2009. 336 p. Available at: <http://www.repetitfind.ru/Literature/subjects/Advanced-Language-Practice-Michael-Vince.pdf>.
- Азарова 2001 – *Азарова Н.Д.* Лингвопоэтические, семиотические и коммуникативные основы английской пунктуации (на материале современной англоязычной художественной прозы): дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2001. 209 с.
- Алексюк 2015 – *Алексюк М.В.* Ритмико-просодические особенности изображения литературного героя в прагмалингвистическом освещении (на материале английской художественной литературы): дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2015. 290 с.
- Арапиева 1985 – *Арапиева Л.У.* Теория и практика системы знаков препинания в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1985. 177 с.
- Дечева 2006 – *Дечева Н.Г.* Филологическое чтение американской художественной литературы в прагмафонетическом освещении: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2006. 181 с.
- Каушанская 1973 – *Каушанская В.Л.* Грамматика английского языка. Ленинград: Просвещение, 1973. 320 с. URL: [https://vk.com/wall-25153764\\_56318](https://vk.com/wall-25153764_56318).
- Качалова, Израилевич 2012 – *Качалова К.Н., Израилевич Е.Е.* Практическая грамматика английского языка. Санкт-Петербург: Каро, 2012. 608 с. URL: [https://ggpatl.gomel.by/english/doc/CI\\_PGEA1.pdf](https://ggpatl.gomel.by/english/doc/CI_PGEA1.pdf).
- Магидова 1989 – *Магидова И.М.* Теория и практика прагмалингвистического регистра английской речи: дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 1989. 407 с.
- Михайловская 2001 – *Михайловская Е.В.* Прагмалингвистические проблемы английской пунктуации (на материале двоеочия): дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2001. 164 с.
- Руденко 1988 – *Руденко Д.У.* Прагмалингвистика чтения научной прозы в свете соотношения просодии и пунктуации: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1988. 130 с.

#### Библиографический список

- Akhmanova 1986 – *Akhmanova O.S.* (Ed.) Philological Phonetics. Moscow: Moscow University Press, 1986, 155 p. URL: [https://www.phantastike.com/dic/linguistic\\_terms/pdf](https://www.phantastike.com/dic/linguistic_terms/pdf).
- Bruthlax 1995 – *Bruthlax P.* The Rise and Fall of the Semicolon: English Punctuation Theory and English Teaching Practice // Applied Linguistics. 1995. Volume 16, Issue 1, March. P. 1–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=10009279>.
- Chafe 1988 – *Chafe W.* Punctuation and the prosody of written language // Written communication. 1988. № 5. P. 395–426. DOI: <http://doi.org/10.1177/074108838800504001>.
- Clifton 2015 – *Clifton Ch.Jr.* The roles of phonology in silent reading: A selective review // Studies in theoretical psycholinguistics, 2015, Vol. 46. Switzerland: Springer International Publishing, pp. 161–176. DOI: [http://doi.org/10.1007/978-3-319-12961-7\\_9](http://doi.org/10.1007/978-3-319-12961-7_9).
- Fodor 2002 – *Fodor J.D.* Prosodic disambiguation in silent reading. In: *Hirovani M. (Ed.) Proceedings of the North East Linguistics Society*, 2002, № 32. Amherst: GSLA, pp. 112–132. URL: [https://www.gc.cuny.edu/CUNY\\_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Prosodic-Disambiguation-in-Silent-Reading.pdf](https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Prosodic-Disambiguation-in-Silent-Reading.pdf).
- Hirvela, Nussbaum, Pierson 2010 – *Hirvela A., Nussbaum A., Pierson H.* ESL Students' Attitudes toward Punctuation // System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics. 2010. Volume 40, № 1, P. 11–23. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.006>.
- Lauchman 2010 – *Lauchman R.* Punctuation at Work. USA: AMACOM, 2010. 210 p. URL: <https://b-ok.global/book/2322072/524046>.
- Maguidova 2008 – *Maguidova I.* The Past, the Present and the Future of Speech Modelling as Part of Functional Stylistics // LATEUM Conference Proceedings. 2008. P. 20–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36377119>; <https://istina.msu.ru/publications/article/4855317/>.

- Moore 2016 – *Moore N.* What's the point? The role of punctuation in realizing information structure in written English // *Functional Linguistics*. 2016, vol. 3, no. 6. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40554-016-0029-x>.
- Александрова 1984 – *Александрова О.В.* Проблемы экспрессивного синтаксиса. Москва: Высшая школа, 1984. 211 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/aleksandrova/index.htm>.
- Баранова 2008 – *Баранова Л.Л.* Онтология английской письменной речи. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2008. 312 с. URL: <https://b-ok.global/book/3706050/18361f>.
- Жинкин 1958 – *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. Москва: АПН РСФСР, 1958. 387 с. URL: [https://vk.com/doc1384871\\_137639179?hash=cfe35c1c4058065b90&dl=6c759c0d49127bf1e6](https://vk.com/doc1384871_137639179?hash=cfe35c1c4058065b90&dl=6c759c0d49127bf1e6).
- Менджеричка 1997 – *Менджеричка Е.О.* Когнитивный синтаксис художественной литературы. Современный английский язык. Москва: Диалог-МГУ, 1997. 144 с.
- Михайловская, Сапунова 2019 – *Михайловская Е.В., Сапунова О.В.* What's in a Stop? Москва: Наука, 2019. 114 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39390905>.
- Пешковский 2001 – *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 544 с. URL: <https://ksana-k.ru/?p=3031>.
- Щерба 1935 – *Щерба Л.В.* Пунктуация // Литературная энциклопедия. Т. IX. Москва, 1935 С. 366–370. URL: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclp>.
- References**
- Akhmanova 1986 – *Akhmanova O.S.* (Ed.) *Philological Phonetics*. Moscow: Moscow University Press, 1986, 155 p. URL: [https://www.phantastike.com/dic/linguistic\\_terms/pdf](https://www.phantastike.com/dic/linguistic_terms/pdf).
- Bruthlax 1995 – *Bruthlax P.* (1995) The Rise and Fall of the Semicolon: English Punctuation Theory and English Teaching Practice. *Applied Linguistics*, vol. 16, Issue 1, pp. 1–14. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=10009279>.
- Chafe 1988 – *Chafe W.* (1988) Punctuation and the prosody of written language. *Written Communication*, no. 5, pp. 395–426. DOI: <http://doi.org/10.1177/0741088388005004001>.
- Clifton 2015 – *Clifton Ch.Jr.* (2015) The roles of phonology in silent reading: A selective review. In: *Studies in Theoretical Psycholinguistics*, Switzerland: Springer International Publishing, vol. 46, pp. 161–176. DOI: [http://doi.org/10.1007/978-3-319-12961-7\\_9](http://doi.org/10.1007/978-3-319-12961-7_9).
- Fodor 2002 – *Fodor J.D.* (2002) Prosodic disambiguation in silent reading. In: *Hirotsu M. (Ed.) Proceedings of the North East Linguistics Society*, no. 32. Amherst: GSLA, pp. 112–132. Available at: [https://www.gc.cuny.edu/CUNY\\_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Prosodic-Disambiguation-in-Silent-Reading.pdf](https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Linguistics/Prosodic-Disambiguation-in-Silent-Reading.pdf).
- Hirvela, Nussbaum, Pierson 2010 – *Hirvela A., Nussbaum A., Pierson H.* (2010) ESL Students' Attitudes toward Punctuation. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, vol. 40, no. 1, pp. 11–23. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.006>.
- Maguidova 2008 – *Maguidova I.* (2008) The Past, the Present and the Future of Speech Modelling as Part of Functional Stylistics. *LATEUM Conference Proceedings*, pp. 20–24. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36377119>; <https://istina.msu.ru/publications/article/4855317>.
- Moore 2016 – *Moore N.* (2016) What's the point? The role of punctuation in realizing information structure in written English. *Functional Linguistics*, vol. 3, no. 6. DOI: <http://doi.org/10.1186/s40554-016-0029-x>.
- Aleksandrova 1984 – *Aleksandrova O.V.* (1984) Expressive Syntax Issues. Moscow: Vysshaya shkola, 211 p. Available at: <https://www.booksite.ru/fulltext/aleksandrova/index.htm>. (In Russ.)
- Baranova 2008 – *Baranova L.L.* (2008) Ontology of the English written speech. Moscow: Izd-vo PSTGU, 312 p. Available at: <https://b-ok.global/book/3706050/18361f>. (In Russ.)
- Zhinkin 1958 – *Zhinkin N.I.* (1958) Speech mechanisms. Moscow: APN RSFSR, 387 p. Available at: [https://vk.com/doc1384871\\_137639179?hash=cfe35c1c4058065b90&dl=6c759c0d49127bf1e6](https://vk.com/doc1384871_137639179?hash=cfe35c1c4058065b90&dl=6c759c0d49127bf1e6). (In Russ.)
- Mendzheritskaya 1997 – *Mendzheritskaya E.O.* (1997) Cognitive syntax of fiction. Modern English. Moscow: Dialog-MGU, 144 p. (In Russ.)
- Mikhailovskaya, Sapunova 2019 – *Mikhailovskaya E.V., Sapunova O.V.* (2019) What's in a Stop? Moscow: Nauka, 114 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39390905>. (In Russ.)
- Peshkovsky 2001 – *Peshkovsky A.M.* (2001) Russian syntax within the framework of science. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 544 p. Available at: <https://ksana-k.ru/?p=3031>. (In Russ.)
- Shcherba 1935 – *Shcherba L.V.* (1935) Punctuation. In: *Literary encyclopedia*. Vol. IX. Moscow, pp. 366–370. Available at: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclp>. (In Russ.)



## «Описание Вюрцбургской марки» как ранний памятник древневерхненемецкого языка

**С.И. Дубинин**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,  
г. Самара, Российская Федерация

E-mail: dubinin.si@ssau.ru. Web of Science Researcher ID: P-3522-2015.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6248-9812>

**Аннотация:** Статья касается вопросов дискуссии о составе памятников древнемецкой письменности, релевантных для истории немецкого литературного языка начального периода, в частности текстов аграрного права VIII века – описаний поземельных обходов и демаркаций региона Майнской Франконии. Тезис о «клерикальной исключительности» древнемецкой письменности по инерции доминирует в отечественной исторической германистике. Актуальность проведенного исследования на материале уникального памятника – так называемого «второго описания Вюрцбургской марки» – связана с апробацией комплексного подхода к анализу языка и жанрово-стилистической принадлежности текста. Определяется место данного источника в корпусе автохтонных текстов VIII века из Вюрцбурга. В ходе исследования решается проблема декодирования семиотических смыслов, заключенных в этом старописьменном источнике, который идентифицируется как протокол для устной презентации. Основными методами исследования являются ономастический и компонентный анализ (топонимы, антропонимы), инструментарии историко-стилистического, дискурсивного и герменевтического подходов с использованием дигитальных технологий. Уточняются жанровые содержательные и языковые характеристики памятника. Описание Вюрцбургской демаркации и смежные с ней тексты рассматриваются в контексте языковой ситуации VIII–XI веков. Основные выводы исследования: как малоформатный юридический текст данный памятник имеет особую смысловую природу, кодирует ценную историко-культурную информацию, уникальные реликты переходной раннефеодальной эпохи в Германии; его справочная (референциальная) функция, ареалогия, топонимическая и антропонимическая семиотика обнаруживаются через интертекстуальные связи с другими древневерхненемецкими памятниками VIII века.

**Ключевые слова:** источниковедение; древневерхненемецкий язык; восточнофранкский диалект; текстотип; жанр аграрного протокола; ономастикон; орализация; обычное право; Майнская Франкония; Вюрцбургское епископство.

**Благодарности.** Публикация в рамках сотрудничества германистов Самарского университета и Баварского университета им. Юлиа-Максимилиана (Вюрцбург, ФРГ) посвящена 20-летию партнерства кафедр немецкой филологии и кафедры немецкого языкознания этих вузов.

**Цитирование.** Дубинин С.И. «Описание Вюрцбургской марки» как ранний памятник древневерхненемецкого языка // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 103–115. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-103-115>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Дубинин С.И., 2021

Сергей Иванович Дубинин – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкой филологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

*SCIENTIFIC ARTICLE*

Submitted: 12.02.2021  
Revised: 02.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## «Würzburg mark description» as an early monument of the Old High German language

**S.I. Dubinin**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation

E-mail: dubinin.si@ssau.ru. Web of Science Researcher ID: P-3522-2015.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6248-9812>

**Abstract:** The article concerns the issues of discussion about the composition of the monuments of ancient German writing that are relevant to the history of the German literary language of the initial period, in particular the texts of agrarian law of the 8th century – descriptions of land detours and demarcations of the Main Franconian region. The thesis of the «clerical exclusivity» of ancient German writing dominates by inertia in Russian historical Germanic studies. The relevance of the research carried out on the material of the unique monument of the so-called «second description of the Würzburg mark» is associated with the approbation of an integrated approach to the analysis of the language and genre

and stylistic affiliation of the text. The place of this source in the corpus of autochthonous texts of the VIII century from Würzburg is determined. The research solves the problem of decoding the semiotic meanings contained in this old-written text, which is identified as a protocol for oral presentation. The main research methods are onomastic and component analysis (toponyms, anthroponyms), a toolkit of historical-stylistic, discursive and hermeneutic approaches using digital technologies. The genre content and linguistic characteristics of the monument are specified. The description of the Würzburg demarcation and related texts is considered in the context of the linguistic situation of the VIII–XI centuries. The main conclusions of the study: as a small-format legal text, this monument has a special semantic nature, encodes valuable historical and cultural information, unique relics of the transitional early feudal era in Germany; its reference (referential) function, arealogy, toponymic and anthroponymic semiotics are revealed through intertextual connections with other Old High German monuments of the XVIII century.

**Key words:** source study; Old High German; East Franconian dialect; text type; agrarian protocol genre; onomasticon; oralization; common law; Main Franconia; bishopric of Würzburg.

**Acknowledgements:** Publication is made within the framework of cooperation of Germanists of the Samara University and the Julius Maximilian University of Würzburg (Würzburg, Germany) is dedicated to the 20th anniversary of partnership between the Department of German Philology and the Department of German Linguistics of these universities.

**Citation.** Dubinin S.I. «Würzburg mark description» as an early monument of the Old High German language. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 103–115. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-103-115>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Dubinin S.I., 2021

Sergei I. Dubinin – Doctor of Philology, professor, head of the Department of German Philology, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

## Введение

Проблематика изучения древних памятников письменности определяется точкой зрения на их значимость для целей исследования. В контексте истории немецкого литературного языка традиционно не рассматриваются источники VIII века на родном языке правового содержания в качестве репрезентантов ведущих типов письменности (основных типов памятников), значимых для начального, датируемого IX–XI вв., периода формирования письменного-литературного узуса/языка, а также и в общелингвистическом плане – для оценки генезиса структурного единства языка формирующейся немецкой народности (древневерхне-немецкое состояние; далее *двн.*) [Гухман, Семенов 1983, с. 7]. Тезис о «клерикальной исключительности» *двн.* письменности доминирует в отечественной исторической германистике [Жирмунский 1956, с. 45]. По оценке исследователей, возникновение немецкой письменности во второй половине VIII века и ее развитие были прагматически связаны в первую очередь с задачей освоения и трансляции понятий и идей христианства, основ греко-римской цивилизации, с многовекторной культурно-государственной, конфессиональной и объединительной, просветительской политикой Карла Великого (742–814; франкский король в 768 году; единовластен с 771 года).

Языком и форматом права как компонента поликультурного феномена так называемого «каролингского возрождения» во Франкском государстве в правление первых Каролингов безраздельно оставалась латынь. Для проведения централизации, легитимации королевской власти, реализации феодальных реформ с конца VIII века на латыни как языке высших/внешних сфер коммуникации активно создавались массивы разнообразных правовых документов, законов, указов и установлений и т. п., правились записи обычного права

франков, но особо отмечалась слабая разработанность земельного права.

Первые спорадические фиксации устного и письменного права на *двн.* языке – формирующемся идиоме немецкой народности – сохранились в виде вкраплений (переводных фрагментов, глосс, чаще латинизированных) в латинских разножанровых текстах уложений, дарственных, реестров, житий и других документов. Не случайно, что язык *двн.* права определяется как инкорпорированный *Deutsch in Rechtstexten*, задачей которого была фиксация понятийной основы (оболочки), базовых концептов германского племенного права, например видов наказания / преступлений [Mettke 1982, S. 30]. В VIII веке зафиксированы лишь единичные разрозненно-фрагментарные переводы и автохтонные в языковом отношении цельные правовые тексты. В частности, это интересующее нас описание аграрных демаркаций региона Вюрцбурга конца VIII века (*zweite Würzburger Markbeschreibung*).

*Marchia ad Uuirziburg* (латинизированный титул) – памятник, известный в номенклатуре *двн.* источников как *zweite Würzburger Markbeschreibung* (далее *WM II*), традиционно оценивался как древнейший, уникальный, малый периферийный источник публичного права в *двн.* письменности. Он включается в мини-корпус юридических текстов аграрных установлений и дарений собственности монастырям конца VIII века Карлом Великим, позиционировавшим их в развитии инфраструктуры регионов. Это дескрипторы областей (границ) восточнофранкской языковой атрибуции: латинская грамота с описанием окрестностей монастыря Нойштадт на Майне (основан епископом Вюрцбурга в 772 г.) и равная *WM II* по объему грамота – земельное дарение монастырю Фульда (*Hammelberger Markbeschreibung*, латинский текст с *двн.* ономастическими вкраплениями; 777 г.) [Wolf 2003, S. 112–113].

Но в ближайшей связи с WM II рассматривается вдвое больший по объему, смешанный латинско-немецкий текст королевской грамоты – «первое описание Вюрцбургской марки» (*marcha Vuirziburganensium*, далее WM I). Здесь в качестве двн. инвазий наряду с единичными грамматически согласованными словарными вкраплениями и синтаксическими фрагментами отмечены антропонимы, топонимы, топонимические словосочетания. Это датированный 14.10.779 акт – латинское поsegmentное описание освидетельствованной демаркации окрестностей Вюрцбурга (назван *provincia*).

Тексты WM I и WM II сохранились в позднейшей вторичной записи не как списки, а как «вставки» на обороте первой и последней страниц соответственно богато оформленного латинского кодекса (евангелиар из монастыря Фульды) – пергаментной малоформатной рукописи (около 860 года). Исследователи датируют оригинал WM II примерно осенью 790 года (запись в скриптории епископства Вюрцбурга?), поскольку здесь упомянута часть свидетелей из WM I. При переплете кодекса по заданию епископа Вюрцбурга (ок. 1000 г.) перезапись обоих текстов сделана на пустых страницах, свидетельствуя об их статусности (*Topographia Franconiae*). Фульдский евангелиар стал своеобразным надежным «архиватором» для обоих памятников [Wolf 2003, S. 120].

Исследователи не считают WM II частью WM I, его продолжением или вариантом. Это ценный автономный малоформатный памятник начального этапа письменно засвидетельствованной истории немецкого языка – раннего двн. периода (750–950 гг.) (*Mittelalter I*. 1982). Он переводился на современный язык, исследовался в исторической лингвистике и медиэвистике, в частности вюрцбургскими германистами (Н.Р. Вольф, Х. Брунер), также в аспекте региональной языковой истории Франконии, отмечен в изысканиях отечественных германистов (О.И. Москальская, Н.И. Филичева). Интерес источниковедов и историков языка вызывали палеография WM II, отражение в нем древних ономастических единиц, их декодирование и другие аспекты.

Но комплексное историко-филологическое исследование WM II обозначилось относительно недавно. Так, новаторские социо- и лингвокультурологические подходы к оценке и анализу памятников двн. письменности были предложены Гансом Эггерсом (1907–1988), выделившим межпредметный подход и лексический концептуальный анализ с применением электронных технологий как значимые [Eggers 1966, S. 12]. Продолжением этой методологии и ее результатом стал словарь двн. языка Рудольфа Шютцайхеля (1927–2016), созданный путем электронной обработки текстов на корпусной основе, включая правовую и ономастическую лексику (Schützeichel 1974).

Интерес к двн. памятникам в последнее время связан с изучением их с позиций лингвопрагмати-

ки и лингвистики текста как текстотипов, а памятников права – в аспекте «внешней истории языка» как *profane Texte* (тексты повседневности). Показательно, что WM I и WM II включаются в рассмотрение в новейшие переиздания базового фундаментального учебника по истории немецкого языка под редакцией Вильгельма Шмидта (1914–1982). Они характеризуются в разделе *Textsorten* (разновидности текстов) как весомые, «историзированные» репрезентанты «письменного языка права и управления» [Schmidt 2007, S. 86–87].

Актуальные эвристические подходы к анализу WM II совершенствуются вместе с развитием технологической базы изысканий и с появлением новых методологических подходов. Так, Библиотека университета Вюрцбурга разместила дигитальную версию WM II, электронный инструментарий к тексту и его описание (*Topographia Franconiae; Quattuor Evangelia*). Значимый материал для изучения памятника содержит уникальная историко-культурная электронная энциклопедия Вюрцбурга (*Würzburg Wiki*).

Оценка древнего письменного памятника как источника сведений о языке и лингвокультуре эпохи делает WM II, хотя текст не относится к литературным источникам, объектом исследования герменевтики (филологической критики). Элементы герменевтического подхода в толковании, интерпретации и понимании древних текстов как исторических документов уместны в контексте исторической эпохи с учетом факторов культурной среды, статуса, образования, сословно-групповой принадлежности автора. Процесс понимания древнего текста – движение по «герменевтическому кругу»: языковая культура, с одной стороны, когда текст рассматривается по отношению к эпохе и жанру, с другой стороны, текст является отражением духовной жизни автора как субъекта исторической эпохи. Представление текста с этих позиций – переход от общего к частному и обратно: наряду с толкованием WM II как раннесредневекового текста это восстановление, декодирование первоначального смысла памятника, дошедшего во вторичной форме, малопонятного без комментария.

Актуален анализ WM II как малоформатного текста и в рамках историко-дискурсивного подхода [Миры дискурса 2015, с. 4, 10, 72], позволяя выстроить исследование как историко-лингвистическое, а не как традиционное лингвоисторическое в опоре на формально-языковую реконструкцию. Дискурсивный подход уместен при рассмотрении внешней истории литературного немецкого языка в анализе исходной для оценки фактов языковой vs дискурсивной ситуации в триаде: *порождение текста/дискурсивные практики автора – узусы – явления языкового отбора/лингвокультурного кодирования*. Опора на теорию языковой ситуации, верификация языковых состояний, культурных континуумов эпох, стадияльной динамики исторических формаций, учет массива вторичных социокультурных явлений позволяют ди-

агностировать и интерпретировать изменения в функциональной системе языка, в частности литературного идиома как его компонента, качественные преобразования в формах существования языка в целом [Гухман, Семенюк 1983, с. 3–5].

Для характеристики двн. языковой ситуации ключевую роль играют: господствующее положение латыни и ограниченность сфер применения двн. письменного языка; региональное варьирование в языке двн. письменности; отсутствие четкой соотношенности языка письменных памятников и языка диалектной области его локализации [Гухман, Семенюк 1983, с. 48]. История немецкого литературного языка смыкается с дискурсивным анализом в первую очередь через предметную сферу исторической стилистики и лексикологии, жанроведения, а феномен «языковая ситуация» интерпретируется как дискурс.

**Гипотеза данного исследования** состоит в том, что «второе описание Вюрцбургской марки» – отдельная, уникальная фиксация кратковременной ситуации паритетности в регионе Вюрцбурга на исходе VIII века церковной, раннефеодальной и общинной форм собственности. WM II является древним семиотическим кодом, соотносимым с симбиозом нескольких топосов: Майнская Франкония – природно-географическая и культурно-историческая локация, возникшая в ходе франкской колонизации; становящееся Вюрцбургское епископство; Вюрцбург как городское поселение и прежняя крепость-резиденция; рудименты Франконского герцогства. Рассмотрение их комбинаторики и репрезентации требует контекстуального анализа памятника.

В статье не ставится **исследовательская задача** детального сопоставления и установления корреляций WM II с WM I. В центре внимания находится комплексный дискурсивный, смысловой, жанровый, ареальный и лексический анализ языка этого памятника – как **цель** показать его уникальные, значимые для ранней истории немецкого литературного языка параметры.

### 1. Дискурсивные и жанровые особенности памятника

Текст WM II отразил пересечение нескольких дискурсивных практик, фиксируя рефлексии древнего права, обозначил его акторов, что определило содержание, жанровую и языковую специфику памятника. На его основе возможна реконструкция отдельных сценариев институционального дискурса аграрного права и его акторов – присяжных свидетелей демаркаций земельных угодий. Лишь в некоторой степени можно судить также о дискурсе скриптория, где актерами выступали писцы (скрипторы) как создатели двн. текстов.

Предыстория появления WM II и WM I связана с разделением на несколько графств и упразднением первыми Каролингами Франконского герцогства, его династической резиденции в крепости Вюрцбург (719/720 гг.) с упрочением ленной системы средних и мелких держателей земель,

учреждением и укреплением в контексте политики централизованного огосударствления церкви окняженного Вюрцбургского епископства (основано в 742 году). В 782 году Карл Великий заменил окружное управление графским, сохранив географические границы и широкую автономию епископств и монастырей. В регионе Майнской Франконии, также охваченной раннефеодальными трансформациями, сложилась особая модель (Würzburg Wiki).

Последняя треть VIII века отмечена в Вюрцбурге деятельным правлением епископов Беровельфа (769–794 гг.), Гумберта (794–795 гг.) и Литурита (794–804 гг.). Последний был придворным капелланом-духовником Карла Великого, дважды посетившим Вюрцбург: октябрь 788 года в связи с обретением мощей Св. Килиана – «крестителя Франконии» и началом строительства крепостных укреплений; декабрь 793 года на Рождество на освящении нового собора. Примечательно, что с последними представителями местной майнско-франкской династии герцогов Хетанидов (630–720 гг.), склонявшимися к союзу со ставившими их на правление Меровингами, имевшими претензии на королевский трон и владения в соседней Тюрингии, каролингская историография связала убийство (689 год) Килиана и его соратников – проповедников, провозглашенных в 752 году как мучеников епархиальными святыми в церковном княжестве Вюрцбург (Würzburg Wiki).

Епископство Вюрцбурга – опорный центр Каролингов на среднем Майне – укрепляло при покровительстве центральной власти свои землевладения на берегах реки, в лесном гористом левобережье, удобном для виноградарства, и в низинном правобережье. Местные бенедиктинские монастыри, культивировавшие агрокультуру, имели потребность в земельной собственности не только как в источнике податей. Сложилась нуждавшаяся в регулировании иерархия аграрной собственности: королевская, церковная, феодальная и остаточное архаичное «свободное» землевладение.

Оба описания Вюрцбургской марки – первые, уникальные фиксации освидетельствования (соприсяжничества) осенних обходов пограничных земельных владений (Flurgang der Feldgeschworenen/Abmarkung). Эта правовая практика как ежегодная традиция сохранилась на протяжении Средневековья, известна во Франконии как «хождение семерых» (Siebenergung) по числу присяжных, среди которых избирался «старший» (Obmann). Она признавалась затем в Вюрцбургском епископстве, допуская приглашение местных лиц (см. рис. 1): замеры, проверки, установки/замена межевых знаков (Marksteine), контроль условных «тайных примет», которые могли быть известны только присяжным и о которых они договаривались. Обязанности выборных присяжных-мужчин, хранивших и передававших свои сведения изустно, переходили по семейному наследству в сельской общине. Они были важными посредниками между властью и аграрным сообществом (Würzburg Wiki).



Рис. 1. Присяжные при земельном обходе (миниатюра из Вюрцбургской епископской хроники XVI в.)

Fig. 1. Jury at the land round (miniature from the Würzburg Episcopal Chronicle of the XVI century)

WM I фиксирует эту дискурсивную практику в формате латинской королевской грамоты, документально пространного, информативно-формульного акта (ср. начальное: *notum sit omnibus* «пусть будет известно всем»; *actum publice* <...> *coram omnibus his* «совершено при публичном присутствии всех») по образцу частных грамот первых Каролингов. Ее структура традиционно трехчастна (*intitulatio/narratio/disposition*), но формулировки на родном языке не представлены [Schmidt 2007, S. 86–87]. Упомянуты инициатор – гарант документа император Карл, исполнитель и его порученец Эберхард (*missus* – «посланный»), процедуры присяги/клятвы (*supra scriptis circumduxerunt et iuramento firmaverunt*) свидетелей (*testes, societas*). Отмечена их статусность как субъектов демаркации – подписантов (*matibus et senibus, subterscriptis*), указан изготовивший и датировавший текст (*notitiam scripsi*) некий (вероятно, вюрцбургский?) клирик (*ego Bernger indignus presbiter*). Его пресвитерский сан указывает на статусность документа (Altdeutsche Texte 1970).

Текст WM II в жанровом отношении традиционно также относился исследователями (Althochdeutsches Lesebuch 1958) к грамотам или актам (*Urkunden*) конца VIII века [Mettke 1982, S. 29–31]. Иногда в обобщенном виде он определяется и как «правовой текст» (Altdeutsche Texte 1970), но жанрово не отделяясь от WM I. Однако очевидный акцент на устный характер презентации текста WM II детерминирует его жанрово как тематизированное «сообщение» (*Bericht*) в прагматических рамках «литературы повседневности, документов культуры» (*Gebrauchsliteratur, Kulturdokumente*) (Mittelalter I. 1982) с чертами стиля прозаических памятников повседневного назначения (*Gebrauchsgrosa*) [Филичева 2003, с. 16]. В новейшей традиции WM II отмечен как *ein urkundenähnliches Dokument vs. inoffizielles Kurzprotokoll* – «грамотоподобный документ/неофициальный краткий протокол» (*Topographia Franconiae*).

Соприкасаясь по форме с грамотой/актом в рамках двн. документального дискурса, WM II

выглядит как самостоятельный, подтвержденный в изустной форме оповещения **протокол обхода** освидетельствуемой территории (пограничной области). Он имеет своеобразную трехчастную структуру: *описание (основная часть) – итоговая фраза/констатация – речение свидетелей*. Описание начинается с западных окрестностей Вюрцбурга на правом берегу Майна ниже по течению, идет восточнее концентрически «по часовой стрелке» обратно к исходной точке (*Rabansbrunnen/Rabansquelle*, «вороний источник/колодець?»). Несмотря на малый формат, WM II обнаруживает основные стилеобразующие черты протокола: фактологичность, лаконичную деловитость, мемориальную документальность, информативную однозначность. Постановительный статус протокола обхода придавал WM II контролируюшую и архивирующую функции.

В отличие от текста WM I, где локусы смещены западнее и указаны поэтапно, локация здесь очерчена едино. За ней следует отличная от WM I итоговая фраза в виде придаточного дополнительного: *So sagant, daz so si <...> unde quedent, daz <...>* – «Так сказано (в подтверждение), что это есть <...> и изречено, что <...>». Свидетели указаны одной группой в конце документа после вводной формулировки: *Diz sageta* «это сказал», которую можно трактовать как установку для присяжных. Номинативные структуры безглагольного описания тождественны WM I, не развернуты и однообразны как перечисления по модели: *предлог / наречие – топоним<sup>1</sup> – наречие / предлог – топоним<sup>2</sup>* и т. д. Придаточное определительное, уточняющее топоним, единично: *in die huruwinun struot, diu dar heizzit Giggimada* – «в (то) топкое болото, которое там зовется покос Гика». WM II – это жанровый «предшественник» поземельных кадастров, текст локального предназначения, содержащий публично-правовую информацию, а не официальная грамота, полностью немецкоязычные форматы которых появляются только с XIII века.

Н.Р. Вольф отмечает в парной формуле – констатирующей фразе WM II рефлекс аллитера-

ционной техники (Stabreim): *jôh frono jôh friero Franchono erbi* – «наследие как знатных, так и свободных Франконии» – как стилистический прием древнегерманского устного права [Wolf 2003, S. 119]. Краткие перечислительные синтагмы протокола были удобны для устного прочтения/оглашения. Косвенным подтверждением устной формы презентации WM II являются отмеченные в некоторых словах ударения.

Для рукописи WM II как памятника периода создания двн. письменности прототипичен т. н. англо-саксонский минускул, характерный для скриптория Фульды и ее орфографического узуса (т. н. репрезентативный шрифт), с тремя простыми инициалиями – маркерами указанных частей текста. Это отмечает особую важность фиксации текста. Позднейшее, инсультное письмо (каролингский минускул) евангелиара из Фульды, присущее копиям и, вероятно, не сохранившимся оригиналам обоих описаний, указывает на визуальное удобство и предназначенность такого текста для прочтения [Wolf 2009, S. 229].

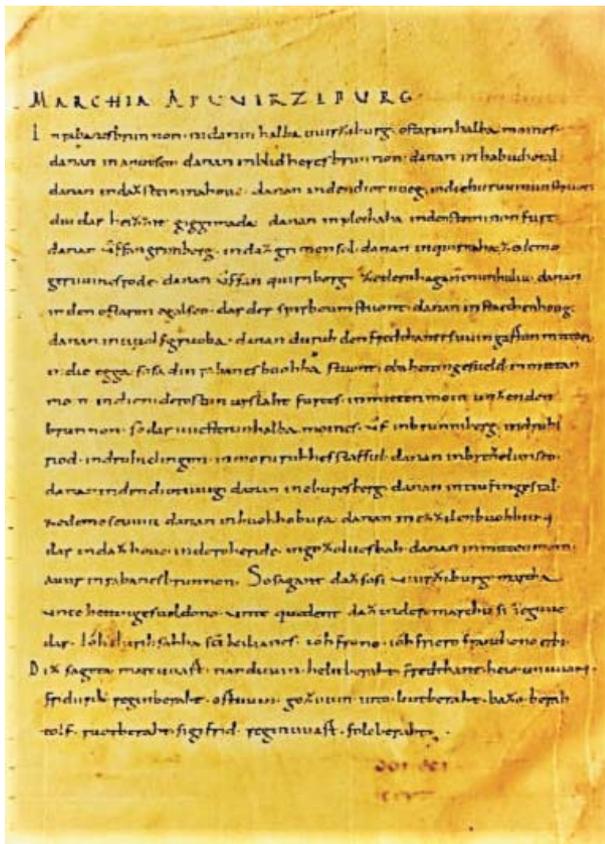


Рис. 2. Оригинальное изображение рукописи WM II  
 Fig. 2. Original image of the WM II manuscript

В отличие от упомянутого автора записи WM II пресвитера Бернгера (имевшего полномочия нотариуса; ср.: *ego <...> hanc notatiam scripsi, diem et tempus notavi*), о писцах – авторах оригинала и копии WM II – ничего не известно. Очевидная принадлежность квалифицированного, судя по каллиграфии памятника, копииста (монаха?) к традиции статусного скриптория Фульды

в пост-каролингскую эпоху (конец X века) позволяет рассматривать его как языковую личность: как билингва (латынь + родной язык-диалект) и как диглоссанта (родной язык-диалект + восточнофранкский ТВ ПЛЯ) (здесь и далее территориальный вариант письменного литературного языка – ТВ ПЛЯ). Это стало возможно именно в широком коммуникативном сообществе Фульды [Eggers 1966, S. 12], являвшейся в конце X века центром миссионерской деятельности, образования, латинской и двн. письменности, книжной традиции. Орфографическая традиция Фульды в написании смычных взрывных согласных отмечается по всей южной Германии [Жирмунский 1956, с. 49]. Продукция ее скриптория передавалась и Вюрцбургскому епископству (евангелиар с копиями WM I и WM II хранился в библиотеке местного собора).

Рассматривая WM II в контексте начальной стадии каролингского Возрождения, в частности активного развития, аналитики и фиксации форм права, можно считать его уникальным и жанрово своеобразным источником публичного аграрного права/управления, важным региональным лингвокультурным феноменом двн. письменности.

## 2. Ареальные черты языка памятника

Самыми древними рефлексам древнефранкского языка, но без четкой диалектной локализации являются словарные вкрапления-термины древнего права франков в латинских сводах законов *Lex Salica* и *Lex Ribuarica* (VI – середина VIII вв.). Собственно восточнофранкских текстовых памятников, к которым относится WM II, с учетом сложностей ряда межрегиональных локализаций (перевод Исидора, песнь о Гильдебранде) в VIII–IX и XI вв. сохранилось около десяти, заметно меньше, чем в других двн. ареалах. Основная их часть относится к известному скрипторию монастыря Фульды, где около 800 года записан и фрагмент перевода из *Lex Salica* [Mettke 1982, S. 30–31]. Ближайшие по времени и месту создания к WM II памятники, но иной жанровой принадлежности – это двн. глоссы в латинских источниках (30 рукописей, ок. 800 г.); текст Вюрцбургской исповеди (*Würzburger Beichte*, середина IX века), записанный малоопытным писцом на страницах латинского кодекса проповедей (служебника?) [Wolf 2003, S. 120–122].

Исследователи определяют локализацию языка WM II как восточнофранкский диалектный субареал верхненемецкого. Включаясь в южнонемецкий ареал, восточнофранкский часто рассматривается как разновидность верхнефранкского наряду с южно(рейнско)франкским [Филичева 2003, с. 11]. В исторической динамике он активно участвовал как «зона столкновений» в интеграции верхненемецких и франкских наречий, бывших центром излучения инноваций в сфере вокализма в VIII–X вв., открытым для рецепции южнонемецких консонантных инноваций ландшафтом. Поэтому лингвогеографическими маркерами восточнофранкских памятников считается комби-

нация консонантных (реализация кроме начальной позиции двн. передвижения [k – kh], отверждение [th – d]) и вокалических признаков (дифтонгизация германских долгих [\*ō – uo] и [\*ē² – ia/ie]) [Sonderegger 1974, S. 65]. Дифтонгизация вместе с развитием конечной редукции считаются также древне-франкской новацией в двн. языке [Зеленецкий 1992, с. 103].

Классик германского исторического языкознания Вильгельм Брауне (1850–1926) постулировал древний восточнофранкский как «эталон сопоставления» в исследовании и презентации строя разрозненных двн. письменных диалектов (Normalalthochdeutsch/Normalform), формируя блоки/матрицы примеров на фонетической (консонантной) основе памятников восточнофранкской письменности начала IX века. Он заложил этот принцип в свои базовые для истории немецкого языка труды, сделав его традиционным при унификации примеров двн. языка [Braune 1950, S. 6, 79; Жирмунский 1956, с. 48].

Активная роль древнефранкского уже на этапе сложения «протонемецкого» языка/языкового ареала (сюда включается и Майнская Франкония) до письменного периода VI–VII вв., его доминантность в раннем двн. языке отмечают многими исследователями. Но в X веке с распадом империи Карла Великого происходит спад его престижности [Зеленецкий 1992, с. 25, 107].

В социолингвистическом плане активное участие восточнофранкского в двн. интеграции объясняется ведущей политико-культурной ролью франков в рассматриваемый период, а центральное географическое положение франкских диалектов сделало их связующим звеном между всеми древне-немецкими языковыми ландшафтами. Показательно, что первое употребление в 786 году латинизированного прилагательного *theodiscus* (совр. *deutsch* – «немецкий») как этнолингвонима в тексте синоидальных решений Карла Великого об использовании «народного языка» наряду с латынью в богослужении, а затем устойчивое словосочетание *theodisca lingua* (788 год) служили до середины IX века официальным (документальным) наименованием народного (древнефранкского) наречия, закрепившись позже в памятниках уже на родном языке в генерализованном значении «немецкий» [Филичева 2003, с. 12–13].

Но язык WM II не является фиксацией древнего восточнофранкского территориального диалекта VIII века, отражая формирующуюся наддиалектную, письменно-литературную форму двн. идиому, отмеченную обработанностью, элементами сознательного, хотя недостаточно действительной и долговременной селекцией языковых единиц. Носителями и создателями этой новой формы существования языка (письменного узуса) были монахи-клирики и небольшая образованная часть высшего духовенства и феодального дворянства Франкского государства. Она использовалась преимущественно как вторичное средство пись-

менной коммуникации и перевода наряду с латынью – неавтохтонным универсальным литературным языком. Поэтому запись WM II полностью на родном языке как памятника обычного права, сфера которого не была центральной для использования двн. ТВ ПЛЯ, уникальна.

Древне-немецкий письменно-литературный язык был изначально ареально дифференцирован, функционируя как динамичная совокупность (диасистема) разных по статусу территориальных вариантов письменного литературного языка [Филичева 2003, с. 13–14], что согласуется с онтологической плюрицентричной моделью его становления и развития [Дубинин 2000, с. 7–8]. Каждый из ТВ ПЛЯ VIII–XI вв. складывался на базе конкретного диалектного ареала, конституировался и оформлялся в «замкнутом формате» в центрах региональной письменности – скрипториях и школах (монастырских, соборных, епископских и др.) и в их филиалах, что формировало «локусы письменности» (*Schreiborte*). Не имея широкой коммуникативной базы, отдельные статусные ТВ ПЛЯ могли дисперсно использоваться в центрах письменности с иным диалектным окружением, ориентируясь как языковые формации на определенные жанры [Гухман, Семенюк 1983, с. 44].

Так, восточнофранкский ТВ ПЛЯ, оформляясь уже с конца VIII века, был связан с упомянутым диалектным ареалом, но не отличался монолитностью, его памятники жанрово разнолики. Основными центрами письменности и учености в рассматриваемом регионе Майнской Франконии, хотя не все из них использовали и культивировали родной язык, были скриптории и школы епископств Вюрцбурга (осн. в 742 г.) и Бамберга (в подчинении Вюрцбурга, автономно с 1007 г.), трех монастырей в Вюрцбурге (осн. в 740-е гг.). Но более всего это расположенные севернее статусный бенедиктинский монастырь и аббатство в Фульде (осн. Каролингами в 744 г., скрипторий учрежден в 776 г.), обладавшие большим весом по сравнению с Вюрцбургом, где не создано двн. памятников значительного формата. Фульда, вошедшая в историю как «колыбель католичества», центр «каролингского Возрождения», имела имперские и папские привилегии, лишь частично подчиняясь епархиальному управлению епископства Вюрцбурга в вопросах литургии (*Würzburg Wiki*).

Восточнофранкский ТВ ПЛЯ длительное время активно развивался, традировался (о чем свидетельствуют перезаписи WM I и WM II) и зафиксирован в нескольких значимых памятниках двн. письменности именно в Фульдском монастыре (перевод евангелия *Tatian*, ок. 830 года; богослужебные тексты, глоссы), хотя он находился в ином – рейнскофранкском (не южнонемецком) диалектном окружении. Не восточнофранкский, а рейнскофранкский ТВ ПЛЯ пользовался большей престижностью, рассматривался в VIII–IX вв. как образцовый, поскольку был принят при дворе Карла Великого [Филичева 2003, с. 14].

В эксклазированной форме через «перенос» письменной традиции восточнофранкский ТВ ПЛЯ представлен в IX веке в монастыре Рейхенау (Швабия), а в середине XI века – в скриптории монастыря Эберсберг (Бавария). Как и вся двн. письменность восточнофранкский ТВ ПЛЯ отличался прерывистостью развития, будучи полностью лакунарным примерно на столетие (940-е – 1040-е гг.), а к XI веку утратив свою значимость [Wolf 2003, S. 118].

В контексте данного исследования важно, что памятники восточнофранкского ТВ ПЛЯ отмечены также лексическими особенностями (см. далее на примере WM II), а древне-франкские диалекты в целом признаются центром фиксации, излучения и распространения инновативной правовой лексики в двн. языке в целом [Sonderegger 1974, S. 255].

### 3. Лексический состав и семиотика памятника

Словарный состав WM II – это в основном онимы (топонимы, антропонимы), небольшая группа нарицательной лексики (среди них единичные социальные термины) и несколько служебных слов, которые стилистически и тематически маркированы. Анализ лексики (мы ограничились формально-содержательным аспектом) позволяет реконструировать, уточнить содержательные и дискурсивные параметры аграрных отношений в Майнской Франконии конца VIII века, наметить важные для словаря и ономастики двн. языка тематические изоглоссы этой сферы, их парадигматику, декодировать формат и семиотический подтекст самого памятника.

Скудная «протокольная» двн. вербальная лексика представлена глаголами говорения *sagēn* и *quedan* в близком значении «говорить, сказать, сообщать, подтверждать» и глаголом-связкой *sīn* в форме опатива. См. констатирующую парную итоговую формулу с формами настоящего времени (придаточные объектные предложения): *So sagan, daz so si <...> unte queden, daz <...>* – «Так говорят/подтверждают, что это является <...> и сообщают, что <...>». Свидетельство присяжных обобщено в конце претеритальной формой: *Diz sageta ...* – «это сказал/подтвердил <...>». Включенными в описательные топонимические словосочетания являются многозначные двн. глаголы *heizzan* – «зваться, называть, именовать» и *stantan* – «стоять, находиться». Ср. *diu dar heizzit Giggimada* «(тот) там зовется покос Гика»; *dar der spirboum stuont* – «там (та) стояла рябина», *sosa diu Rabanes buohha stuont* – «где стоял (тот) бук Рабана (?)».

Двн. прилагательные представлены только в атрибутивной функции в составе топонимов-словосочетаний, социальных терминов *frono joh friero Francho no erbi* – «наследство знатных и свободных Франконии» (см. подробно далее), а также уточняющих номинаций для ориентации при обходе демаркации присяжными. Ср.: *ostar* – «восточный», *westar* – «западный», *nidari/niderost* – «(самый) низкий». Отметим регионализмы (встре-

чаются только в WM II) *haganīn* – «заросший колючками, терновником» < *hagan* (м. р.) – «терновый куст»; *hugwīn* – «болотистый, топкий» < *horo* (ср. р.) – «грязь» (Schützeichel 1974, S. 75, 89).

Служебные части речи представлены в WM II небольшой группой многозначных пространственных, относительных и временных наречий: *dar* – «тут, там», *ieguuedar* – «тут и там, обоюдно», *mittan in/in mitten* – «посередине», *danan* – «затем, потом, оттуда», *so* – «так, также», а также предлогов *ūf/ūffan* – «на, к, в, через», *duruh* – «через, сквозь», *ze* – «к, у», *in* – «в», *oba* – «над, из», *unzin* – «до» и союзов *unte* – «и», *joh* – «и, как и, но», *daz* – «что», *sosa* – «как, как и», *auch* – «но». Отметим маркированные по родам указательные местоимения *der, diu, daz* с детерминирующей (предартikleвой) функцией. Эти средства играют в WM II как протоколе последовательного осмотра местности как связующую, так и текстообразующую роли.

Исследователи дают разнообразной ономастической лексике WM II различное формально-содержательное толкование и атрибуцию. Так, текст WM II отразил, как в меньшей мере и WM I, древнюю традицию демаркации по природным объектам, фиксируя и номинируя аграрные реалии, а также взаимоотношения церкви, королевской власти, феодалов и вольных землевладельцев, отмечая актуальные для конца VIII века в Майнской Франконии приоритеты. Топография, ономастикон и антропонимы WM II не дублируют WM I, хотя отмечаются их пересечения. Как памятник аграрного права WM II контекстуально коррелирует с естественно-природными характеристиками района – т. н. Майнского треугольника (излучины), среднегорья и холмистая местность с удобными плато, склонами, майнской котловиной, прилегающими компактными долинами, излучинами. Выгодные условия для скотоводства, садоводства, разнообразного земледелия на лессовом грунте, особенно для виноградарства на известняковых почвах, возникли благодаря защищенности региона с севера лесами, обводненности, благоприятному микроклимату.

В первую очередь показательна собирательная номинация *chirih sahha sancti Kilianes* «церковная собственность Св. Килиана», названная первой в итоговой фразе WM II в триаде субъектов аграрных владений. Указана отнесенность к церкви Св. Килиана, каковой ко времени создания WM II являлся возведенный в 788 году собор (в прямом значении) – *Kiliansdom* (впоследствии епископский и кафедральный), названный *Christus Salvator*. Примечательно, что WM II не обозначает владения как епископские (епископы не упомянуты), как относящиеся к активному прираставшему благодаря земельным дарениям первых Каролингов Вюрцбургскому епископству/епархии. Вероятно, что «церковь Св. Килиана» была для этого первоначальной переносной номинацией: период становления Вюрцбургского епископства обозначал-

ся как «эпоха Килиана» (Kilianszeiten). Указанные далее *joh Frono joh friero Frachono erbi* «наследия франков как господ, так и вольных» (т. е. наследуемая собственность господского и также вольного сословий) не разделены как парная атрибутивная формула, что можно трактовать как равноправие в аграрных владениях.

В этой связи следует упомянуть фиксацию в WM II рефлексов дофеодалных форм землепользования как местных релевантных номинаций ойконимов. В частности, уникальную локализацию (левобережная излучина Майна у Вюрцбурга) *herid* (ж. р.), которая семантически интерпретируется как «земельные (пастбищные?) угодья, находящиеся в общинной собственности; общинный округ» и отмечена только в этом памятнике (Schützeichel 1974, S. 82). Попытки этимологизации данной архаичной лексемы как «каменистая земля» неубедительны (Althochdeutsches Lesebuch 1958, S. 202). Уникальной лексемой в WM II (диалектизм?) является употребленное при упоминании глубокого брода на Майне *urslah* (ж. р.) – «углубление, низина» (Schützeichel 1974, S. 217). Словообразовательно она интерпретируется как префиксально-суффиксальное образование с результирующей семантикой (форманты *ig-*, *-t*) от многозначного двн. глагола *slahan* – «бить» в значении «выемка, выбоина, ров».

Но в контексте WM II архаичные отношения дофеодалной сельской общинной собственности групп поселений четко не тематизируются. Кроме WM II ключевая лексема *marchia/marcha* (ж. р., основа на *ō*) фиксируется в шести двн. текстах, в том числе только в одном восточнофранкском (перевод Tatian, середина IX века) (Schützeichel 1974, S. 123). Она полисемантическая, имея метонимические расширения значения: «граница, предел/конец, пограничная марка, страна, область(-и)». В раннем двн. языке *marchia* имеет переносное значение: «округ в известных границах, включавший разного рода владения в общинной / частной собственности, позднее крупные государственные локализации с особым правлением (маркграфства)». Так, для защиты от набегов западных славян Карл Великий учредил обширную «Франконскую марку».

Преобладание в WM II в словоформах варианта с графемой <ch> для обозначения двн. аффрикаты указывает на исконную южнонемецкую локализацию лексемы. Она являлась древним общегерманским обозначением границы, первоначально ассоциируясь в этноплеменном языковом сознании с установлением границ родственных этносов или семей/общин, но была, несмотря на словообразовательную активность, вытеснена в общенемецком языке [Дубинин 2009, с. 19–20, 22]. В латинском тексте WM I слово представлено как иноязычное (*marcha*) и не зафиксировано в вульгарной раннесредневековой латыни как отдельное заимствование (Дворецкий 1986, с. 472).

Среди редких ойконимов отметим титульное, различающееся в обоих памятниках назва-

ние Вюрцбурга (основан франками ок. 560 года). WU I фиксирует его как «очужденную» в латинском текстовом окружении косвенную словоформу *Uuirziburganensium* – «вюрцбургская». Это раннее латинизированное название с заимствованным вульгарной латынью из германских языков корнем *burgus* (м. р.) – «бург, укрепленное городское поселение» (Дворецкий 1986, с. 108). Но WM II фиксирует уже автохтонную двн. форму *Uuirziburg*, датируемую началом VIII века, близкую к названию герцогского бурга – резиденции Хетанидов (с 650 года) на горе Мариенберг, впервые упомянутую в латинских документах как крепость *castellum Wirciburg* (704 год), так же как *virteburh*; в грамоте об основании епископства (742 год) – как *Wirzaburg*; в житии Св. Киллиана – как *Wirciburg / Wirziburg* (середина IX века) (*Würzburg Wiki*).

Примечательно первое упоминание в WM II отсутствующего в WM I ойконима *Heidingsfeld*: *oba Heitingesveld in mittan Moin* – «выше Хайдингсфельда посредине Майна». Эта косвенная квазипозитивная «ассоциация» с упомянутыми Хетанидами этимологизируется как «поле/местность Хетана», вероятное поселение-владение Хетана II (? – 719)<sup>1</sup>, сына герцогской супружеской пары, обвиненной в убийстве Св. Килиана, последнего в упраздненной Каролингами местной династии. «Позитивация» имен Хетана/Хетанидов в местной лингвокультуре связана с культом дочери Хетана II благословенной Иммины (ок. 670 – ок. 750), аббатисы первого основанного ее отцом ок. 700 года монастыря Св. Марии в Вюрцбурге, передавшей его епископскому правлению, погребенной в соборе Вюрцбурга и упоминаемой на местном престольном празднике наряду со святыми епископства (*Würzburg Wiki*).

В финальной части WM II в отличие от зачина фиксируется дуальное обозначение *Uuirziburgo marcha unte Heitingesveldono* – «марка/область Вюрцбурга и Хайдингсфельда». В 799 году Карл Великий распорядился уточнить демаркацию между епископским Вюрцбургом и автономным Хайдингсфельдом, который в начале IX века упомянут как деревня в королевском владении (*villa*), находящаяся в ленной собственности местного графа, позднее как независимое от Вюрцбурга имперское поселение (*Würzburg Wiki*).

Топонимы (ойконимы) WM II (около 40 единиц) не все являются устойчивыми названиями, относятся не только к левобережью Майна (как фиксируемые WM I), но и к правобережью. Они маркируют земледелие, скотоводство, транспортные артерии, косвенно и социум региона Вюрцбурга. Некоторые условны как типичные аграрные/природные локусы Майнской Франконии, например: *halba Moines* – «берег/сторона Майна», *steinin houc/furt* – «каменистый холм/брод», *daz houc in dero heride* – «(тот) холм на пастбище», *die egga* – «(тот) угол, теснина», *huruuin struot* – «топ-

<sup>1</sup> Ок. 700 года Хедан II покинул Вюрцбург, построил в Фульде новую резиденцию с храмом.

кое болото», haganin hulua – «заросшее колючками болото/лужа», sol – «лужа, водопой», не имеют конкретизации: der brunnen – «(тот) колодец», der seo – «(то) озеро (пруд)». Примечательно отсутствие субстратных алеманнских (дофранкских) форм: завоевание франками на рубеже VI века региона Среднего Майна, их водворение и последующая колонизация, вытеснение алеманнов обусловили формирование автохтонной топонимики (Würzburg Wiki).

В основном отмечаются микротопонимы – наименования небольших физико-географических объектов, известных в регионе Вюрцбурга, нередко сменившихся или видоизменившихся<sup>2</sup>. Например, Tiufingestal отождествляется исследователями с современным районом Вюрцбурга Steinbachtal (Würzburg Wiki). Названы и несуществующие (мемориальные) объекты как вероятные ориентиры для присяжных-смотрителей, ср.: dar der spirboum / diu rabanes buohha stuont – «где стояла (та) рябина / стоял (тот) вороний (?) бук». Показательно отсутствие в WM II номинаций зернового земледелия и садоводства типа «пашня», «надел», «посев», «сад». Представлен только агрооним wingarto «виноградник», принадлежавший Фретганту (см. далее).

Преобладают различные гидронимы, среди них есть лимнонимы, спелеонимы (река, ручей, родник/источник, колодец, озеро, пруд, болото, лужа, водопой), это: Main / Moin, Entensee / Anutseo, Blutegelsee (Egelsee) / Egalseo, Rabansquelle / Rabanesbrunno, Kürnach / Quirnaha, Pleichach / Pleihaha, Wasserloch (Grainmorast) / Grimensol. Название Майна представлено как и в WM I в архаичной заимствованной форме Moin < латинское Moenus / Moenis < кельтское \*mo(g)in, которое на протяжении Средневековья фиксировалось как Моун(е).

Отмечаются лексемы с элементами – неидентифицируемыми антропонимами: See des Brezzo (Brezelunsee) / Brezelunseo – «озеро Брецо» (отмечено и в WM I), Bach des Gozolf (Gozolvesbach) / Gozoluesbah – «ручей Гоцольфа», Quelle des Blidherr (Blidheresbrunnen) / Blidheresbrunno – «колодец Блидгера». Есть уточняющее название: die huuuinun struot, die dar heizzit Giggimada / Gicksmad (Mahdplatz des Gick) – «(тот) болотистый луг, называемый там покос Гика». Упомянутые Кюрнах и Плехах известны в настоящее время как малые реки бассейна Майна в районе Вюрцбурга, издавна питавшие мельницы (Quirnaha – «мельничный ручей»). Озеро Эгельзее фиксируется не в окрестности, а в центре Вюрцбурга – исчезнувший стоячий водоем на месте заболоченных садов (городского рва), где водились пиявки (egalseo – «зеро пиявок»), свидетельствуя о традиционности этой номинации в регионе (Würzburg Wiki).

За гидронимами количественно следуют оронимы (возвышенности, горы, объекты рельефа):

<sup>2</sup> Указаны их современная и див. формы, при необходимости для интерпретации семантики дан дословный перевод. В скобках для примера приведены варианты толкования.

Steiniger Hügel / steinina houc, Greinberg (Grainsberg) / Grimberg, Kürnachsberg / Quirnberg (вероятный исток ручья Кюрнах), Brunnenberg / Brunniberg, Büchelberg (Eburesberg) / Eburesberg, Höchberg / Houhhobura, Wolfsgrube / Uuolfgruoba, Steinbachtal / Tiufingestal, Habichtstal (Habuchotal) / Habuchotal. Единично отмечен как элемент, не идентифицируемый антропонимом, Hügel des Stacko (Stacchenhügel) / Stacchenhoug – «холм Стахо». На современной карте пригородов Вюрцбурга, кроме отмеченного Steinbachtal, сохранились другие тождественные WM II названия: склон Бруннберг на берегу Майна (назван и в WM I), возвышенность Грайнберг, речная ложбина Вольфсгрубе (к ней примыкал виноградник Фретганта). Вероятно, что район на западе города Хехберга, упомянутый как hugbur в латинской дарительной грамоте первого епископа Вюрцбурга Бургхарда основанному им монастырю (742 год), соотносим с huohhobura. Но Штайнберг на севере Вюрцбурга, крупнейший и лучший район виноградарства, можно соотнести с steinina houc в WM II условно, как традиционную местную номинацию (ср. пример с Эгельзее) (Würzburg Wiki).

Небольшой группой представлены агроонимы – все с элементами-антропонимами, что прагматически маркирует их как локальные номинации именно частных владений: Mahdplatz des Gick (Gicksmahd) / Giggimada – «покос Гика», упомянутый Weingarten des Fredthandt / Fredthantes uuingarto – «виноградник Фретганта», Fallen-Ried (Druhiried, Druhiklinge) / Druhiriod, Druhiclingon – «участок, болото/промоина Друха» (упомянут также в WM I). Указано «корчевье Гервина» (Rodung des Gerwin / Geruines rod), который упомянут в списке свидетелей WM I, но его нет в WM II (умер ко времени создания?). Возможно, что с именем этого мелкопоместного дворянина (?) связано название местности/поселка в Вюрцбурге Gebrunn < Gerwinsbrunnen («колодец Гервина»), где культивировалось виноградарство. Кроме него и виноградаря Фретганта, который упомянут в WM I первым в третьем списке присяжных (как старший?), остальные личности не идентифицируются.

Отметим также как единичные топонимы: дроним – название дороги Heerstraße / diotuueg и упомянутый фитоним Rabanes buohha. Особняком стоит трудно интерпретируемое Moruhhesstafful / Grenzstein des Moruch (Moruhhesstaffel) – «пограничный знак Моруха». Вероятно, что это уникальная ранняя номинация аграрной демаркации, но в другой интерпретации это ороним «уступ Моруха» [Mittelalter I. 1982, S. 38]. Этот топоним представлен в WM I как Moruhhesstein – «камень Моруха», т. е. отчетливо как межевой камень (знак).

Словообразовательно топонимы в основном являются двусоставными композитами (отсутствие в структурах соединительного элемента маркирует их как древние собственно сложные слова), реже – словосочетаниями. В их структуре выделяются многочисленные вторые опреде-

ляемые компоненты (20 единиц), но показательны различные детализованные обозначения болот: *strut, sol, hulua, riöd* (эти двн. лексемы отмечены только в WM II). Чаще других отмечены: *seo* – «озеро», *tal* – «долина», *brunno* – «колодец», *berg / bur* – «гора» и *houg* – «холм». Также это: *uueg* – «дорога», *mada* – «покос», *furt* – «брод», *aha* «поток, река», *gruobe* – «яма», *uuingarto* – «виноградник», *clinga* – «водопад», *stafful* – «знак/уступ (?)», *bah* – «ручей», *gode* – «(новое) корчевье» (лексема зафиксирована только в WM II).

Лексемы *brunno* (м. р.) – «колодец, источник» (относится к общегерманской лексике) и *furt* (м. р.) – «брод» (зафиксированы только в WM II, так же как словообразовательные компоненты топонимов) показательны как смысловые доминанты «ономастического пространства» текста, семиотические маркеры его топографии. Источники (колодцы) питьевой и грунтовой воды издавна известны, традиционно значимы (также водопои, фонтаны, каскады) в церковной, мемориальной, градостроительной и экологической субкультурах Вюрцбурга (известно более 600), называемого краеведами *eine Stadt der Brunnen*. С удобными бродами на среднем Майне и главным в районе современного Старого моста связано возникновение (первоначально на левобережье) и развитие Вюрцбурга в VI–VII вв. как восточнофранкского городского торгового поселения, подвластного Меровингам. Символика «колодца/источника» стала маркером монастырской традиции и культа Св. Килиана в Вюрцбургском епископстве.

Анализ антропонимов в контексте данного исследования ограничивается структурой, внутренней формой и их мотивационной моделью: прозвище / кличка (древнейшие категории), имя-титул, но менее отчетливы их этимология и ареальные черты. Показательно отсутствие среди антропонимов WU II патронимов, имен и титулов восточнофранкских герцогов, их топосов или земельных наследий (стигматизация?), имен епископов и чиновников епархии. Раздельно следует рассмотреть мужские антропонимы (первые немецкие фамилии датируются XII веком) как перечисленные в финальной формуле WM II имена собственные присяжных-свидетелей демаркации (их 18), а также имена как компоненты топонимов (их 11).

Первые расположены единой группой не по алфавиту (по старшинству, значимости?): *Marcuuart, Nanduuin, Helitberaht, Fredthant, Unuuan, Fridurih, Reginberaht, Ortuuin, Gozuuin, Liutberaht, Beratolf, Ruotberaht, Sigifrid, Reginuuart, Folcberaht*. Вероятно, что первое имя *Marcuuart* – старший присяжных с «говорящим» в семиотическом контексте WM II именем (< двн. *marca + wart* – «сторож границы»). Косвенно это доказывается итоговой формулой с формой единственного числа глагола: *Diz sageta Marcuuart* – «это сказал/подтвердил Маркварт». Вероятно, что Маркварт оглашал свидетельствование от лица всех присяжных. Три их имени имеют сокращенную/усеченную разговорную форму

(*Heio, Iuto, Vazo*) с флексией м. р. -o, восходившую исторически к ласкательной форме детской речи, но не являвшуюся маркером низкого социального статуса их носителей [Kunze 1999, S. 21].

Как отмечалось, исторически засвидетельствован только вюрцбургский вольный виноградарь Фретгант (*Fredthant*), упомянутый как *testor* в WU I (третий и четвертый перечни присяжных). О других повторно упомянутых в WM II персоналиях из WU I (*Marcuuart, Ortuuin, Berehtolf/Berahtolf, Juto, Fridurih, Unuuan*), которые вчетверо большем числе были представлены в четырех группах свидетелей, каждая из которых фиксировала/обходила свой участок, нет данных. Кроме присяжных (*testes*) это, судя по латинским обозначениям в WM I, представители местной знати (*optimatibus*), общинные старшины (*senibus istius provinciae*), вероятно, также землевладельцы или хозяева подворий.

Шесть антропонимов со вторым, реже с первым адъективным компонентом *-beraht/beraht-* регионально маркированы, т. к. это прилагательное отмечено только в старофранкских памятниках, имея в двн. языке значение «светлый, сияющий, блестящий», а также как производящая основа (*Schützeichel* 1974, S. 13). Второй компонент трех имен *wîn* < двн. *wîni* этимологизируется как «друг (человек)», например, *Ortuuin* является многозначным двн. прозвищем: «(тот) из местечка; живущий на краю/в углу» [Kunze 1999, S. 71].

Как отмечалось, иногда антропонимы<sup>3</sup> входят как первый компонент (определяющее слово) в состав топонимов-композигов (слитное написание): *Blidher, \*Gigg(o), \*Grim(o), Stacch(o), \*Druh(o), Moruch, \*Brez(o), Gozolf, Raban*, или оформленных как словосочетания (раздельное написание): *Gerwin, Fredthant, Raban, \*Grim(o)*, или же фиксируются двояко. Примечательна весома доля и среди них разговорных (сокращенных) форм мужских имен с -o.

Этимологически для некоторых из этих антропонимов типична модель прозвищ: *Blidher* (< двн. *blidi* – «веселый, радостный» + *hero* – «господин»), *Fredthant* (< двн. *frēde* – «чужой» + *hant* – «власть, владение»), *Gerwin* (< двн. *gēr* – «копье» + *wîni* – «друг (человек)»). Чаще антропонимический компонент онимов не определяем (затемнен), например, упомянутые *Rabanes buohha, Rabanesbrunno* интерпретируются как двн. мужское имя, или как «ворон» («вороний бук», «вороний источник?»).

Ареальная принадлежность данной группы имен (как композитных элементов) с большой долей вероятности, чем имен в списке присяжных, определима как древнефранкская. Имена-прозвища с компонентом *-gēr(i)-* фиксируются как распространенные в регионе упомянутого монастыря Фульда с VIII века [Kunze 1999, S. 18]. Показательны как южнонемецкие черты антропонимов: наличие дифтонга <uo> (*Ruotberaht*), аф-

<sup>3</sup> (\*) отмечены реконструируемые нами формы двн. имен.

фрикаты <ch> (*Staccho*) в интервокальном положении, графическое обозначение глухости <dt> (*Fredthant*).

### Заключение

Как ранний памятник двн. письменности текст WM II отразил эксперимент с родным языком, составивший смелую «конкуренцию» латинской традиции в дискурсе аграрного права эпохи Каролингов, наметив также становление жанров деловой письменности на немецком языке, в частности протоколов, а затем и кадастров. В дискуссии о периодизации истории немецкого литературного языка следует обозначить верхнюю границу его датировки не IX веком, а последней четвертью VIII века, которую можно определить как «всплеск» правовой письменности на родном языке в рамках традиции Каролингов.

Как малоформатный юридический памятник WM II демонстрирует особую смысловую природу, кодирует/содержит ценную историко-культурную информацию, уникальные реликты переходной раннефеодальной эпохи в Германии. Его справочная (референциальная) функция, в частности топонимическая и антропонимическая семиотика, усиливается его интертекстуальными связями с другими, не только юридическими, двн. памятниками VIII века (в частности, из скриптория Фульды), которые еще предстоит изучить германистам.

Перспективы дальнейшего исследования данной темы связаны со сравнительным анализом всего корпуса латинских и двн. описаний/установлений демаркаций VIII века в ситуации письменного латинско-немецкого двуязычия, рассмотрения «рефлексов» двн. языка права как потенциальных калек, что попытался отразить в своем словнике еще В. Брауне (*Althochdeutsches Lesebuch* 1958, S. 175–255). Микросинтаксис, связность и структура WM I и WM II в сопоставлении, а также смежных с ними памятников текстов, например определительные сочетания, придаточные предложения, номинализация, становление предартиклиа и другие историко-грамматические и стилистические аспекты, также могут стать темами отдельного исследования.

### Материалы исследования

*Althochdeutsches Lesebuch* 1958 – *Althochdeutsches Lesebuch* / Hrsg. von W. Braune. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1958. S. 10–12.

*Altdeutsche Texte* 1970 – *Altdeutsche Texte* / Hrsg. von H. Mettke. Leipzig: Bibliogr. Institut, 1970. S. 18–20.

*Mittelalter I.* 1982 – *Mittelalter I.* Die deutsche Literatur in Text und Darstellung / Hrsg. von H. J. Koch. Stuttgart: Ph. Reclam junior, 1982. S. 37–38.

*Quattuor Evangelia* – *Quattuor Evangelia*, 208 v: Zweite Würzburger Markbeschreibung. URL: <http://vb.uni-wuerzburg.de/ub/mpthf66/pages/mpthf66/416.html> (accessed: 17.12.2020)

Schützeichel 1974 – *Schützeichel R.* Althochdeutsches Wörterbuch. 2 Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1974. 250 S.

*Topographia Franconiae* – *Topographia Franconiae*. Würzburg: Markbeschreibungen. URL: [https://vb2.uni-wuerzburg.de/smw/topographia/index.php/W%C3%BCrzburg:\\_Bayern,\\_Unterfranken,\\_W%C3%BCrzburg\\_Stadt](https://vb2.uni-wuerzburg.de/smw/topographia/index.php/W%C3%BCrzburg:_Bayern,_Unterfranken,_W%C3%BCrzburg_Stadt) (дата обращения: 17.12.2020)

Würzburg Wiki – *Würzburg Wiki*: freie Online-Enzyklopädie für die Stadt und den Landkreis Würzburg. URL: [https://wuerzburgwiki.de/wiki/Wiki\\_f%C3%BCr\\_W%C3%BCrzburg:\\_Hauptseite](https://wuerzburgwiki.de/wiki/Wiki_f%C3%BCr_W%C3%BCrzburg:_Hauptseite) (дата обращения: 17.12.2020)

Дворецкий 1986 – *Дворецкий И.Х.* Латинско-русский словарь. Москва: Русский язык, 1986. 840 с.

### Библиографический список

Braune 1950 – *Braune W.* Althochdeutsche Grammatik / Bearb. von K. Helm. 7 Aufl. Halle (Saale): Niemeyer, 1950. 326 S.

Eggers 1966 – *Eggers H.* Deutsche Sprachgeschichte I. Das Althochdeutsche. München: Rowohlt, 1966. 261 S.

Kunze 1999 – *Kunze K.* dtv-Atlas Namenkunde. Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1999. 240 S.

Mettke 1982 – *Mettke H.* Älteste deutsche Dichtung und Prosa. Leipzig: Ph. Reclam junior, 1982. 309 S.

Naumann 1987 – *Naumann H.* Familiennamenbuch. Leipzig: Bibliogr. Institut, 1987. 328 S.

Schmidt 2007 – *Schmidt W.* Deutsche Sprachgeschichte. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium. 10 Aufl. Stuttgart: Hirzel, 2007. 432 S. URL: [https://www.fly-unicorn.com/LP\\_TA/index.cfm?T=439383](https://www.fly-unicorn.com/LP_TA/index.cfm?T=439383).

Sonderegger 1974 – *Sonderegger St.* Althochdeutsche Sprache und Literatur. Eine Einführung in das älteste Deutsch. Berlin-New York: W. de Gruyter, 1974. 272 S. URL: <https://docplayer.org/36928086-Althochdeutsche-sprache-und-literatur.html>.

Wolf 2003 – *Wolf N.R.* Gibt es althochdeutsche Sprachregionen? Oder: Warum gibt es keine althochdeutsche Schriftsprache // Die deutsche Schriftsprache und die Regionen / Hrsg. von R. Berthele u. a. Berlin; New York: W. de Gruyter, 2003. S. 111–125. URL: [https://www.researchgate.net/publication/318629791\\_Standardisierung\\_des\\_Deutschen](https://www.researchgate.net/publication/318629791_Standardisierung_des_Deutschen).

Wolf 2009 – *Wolf N.R.* Große und kleine Grenzen der Sprache und in der Sprache // Русская германистика: ежегодник Российского союза германистов / ред. Н.С. Бабенко [и др.]. Москва: Языки славянской письменности, 2009. Т. 6. С. 226–236. URL: [http://www.germanistenverband.ru/attachments/sbor\\_6.pdf](http://www.germanistenverband.ru/attachments/sbor_6.pdf).

Гухман, Семенюк 1983 – *Гухман М.М., Семенюк Н.Н.* История немецкого литературного языка 9–15 вв. Москва: Наука, 1983. 200 с. URL: <http://padaread.com/?book=43104>.

Дубинин 2000 – *Дубинин С.И.* Немецкий литературный язык позднего средневековья: юго-западный ареал. Самара: Самарский университет, 2000. 199 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30078231>.

Дубинин 2009 – *Дубинин С.И.* Лексема “Grenze, f” и ее синонимы в этимологических словарях немецкого языка // Феномен границы в языке и литературе: междунар. сб. науч. ст. / отв. ред. С.И. Дубинин. Самара:

Самарский университет, 2009. С. 17–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28788936&pf=1>.

Жирмунский 1956 – *Жирмунский В.М.* История немецкого языка. Изд. 4-е. Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. 387 с. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10094192>.

Зеленецкий 1992 – *Зеленецкий А.Л.* Истоки немецкого языка. Калуга: ИЯ РАН – КГПИ, 1992. Ч. 2. 139 с.

Миры дискурса 2015 – *Миры дискурса*: монография / под ред. Н.К. Даниловой. Самара: Самарский университет, 2015. 240 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24088164>.

Филичева 2003 – *Филичева Н.И.* История немецкого языка. Москва: Академия, 2003. 304 с.

## References

Braune 1950 – *Braune W. (1950)* Althochdeutsche Grammatik. Bearb. von K. Helm. 7 Aufl. Halle (Saale): Niemeyer, 326 S.

Eggers 1966 – *Eggers H. (1966)* Deutsche Sprachgeschichte I. Das Althochdeutsche. München: Rowohlt, 261 S.

Kunze 1999 – *Kunze K. (1999)* dtv-Atlas Namenkunde. Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1999. 240 S.

Mettke 1982 – *Mettke H. (1982)* Älteste deutsche Dichtung und Prosa. Leipzig: Ph. Reclam junior, 309 S.

Naumann 1987 – *Naumann H. (1987)* Familiennamenbuch. Leipzig: Bibliogr. Institut, 328 S.

Schmidt 2007 – *Schmidt W. (2007)* Deutsche Sprachgeschichte. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium. 10 Aufl. Stuttgart: Hirzel, 432 S. Available at: [https://www.fly-unicorn.com/LP\\_TA/index.cfm?T=439383](https://www.fly-unicorn.com/LP_TA/index.cfm?T=439383).

Sonderegger 1974 – *Sonderegger St. (1974)* Althochdeutsche Sprache und Literatur. Eine Einführung in das älteste Deutsch. Berlin; New York: W. de Gruyter, 272 S. Available at: <https://docplayer.org/36928086-Althochdeutsche-sprache-und-literatur.html>.

Wolf 2003 – *Wolf N.R. (2003)* Gibt es althochdeutsche Sprachregionen? Oder: Warum gibt es keine althochdeutsche Schriftsprache. In: *Die deutsche Schriftsprache und die Regionen*. Hrsg. von R. Berthele u. a. Berlin; New York: W. de Gruyter, 2003, pp. 111–125. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/318629791\\_Standardisierung\\_des\\_Deutschen](https://www.researchgate.net/publication/318629791_Standardisierung_des_Deutschen).

Wolf 2009 – *Wolf N.R. (2009)* Große und kleine Grenzen der Sprache und in der Sprache. In: *Babenko N.S. et al. (Eds.) Russian German Studies: yearbook of the Russian Union of Germanists*. Moscow: Yazyki slavyanskoi pis'mennosti, vol. 6, pp. 226–236. Available at: [http://www.germanistenverband.ru/attachments/sbor\\_6.pdf](http://www.germanistenverband.ru/attachments/sbor_6.pdf).

Gukhman, Semenyuk 1983 – *Gukhman M.M., Semenyuk N.N. (1983)* History of German literary language in IX–XV centuries. Moscow: Nauka, 200 p. Available at: <http://padaread.com/?book=43104>. (In Russ.)

Dubinina 2000 – *Dubinina S.I. (2000)* Late-medieval German literary language: south-western region. Samara: Samarskii universitet, 199 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30078231>. (In Russ.)

Dubinina 2009 – *Dubinina S.I. (2009)* Lexeme “Grenze, f” and its synonyms in etymological dictionaries of the German language. In: *Dubinina S.I. (Ed.) Phenomenon of the border in language and literature: international collection of scientific articles*. Samara: Samarskii universitet, pp. 17–23. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28788936&pf=1>. (In Russ.)

Zhirmunsky 1956 – *Zhirmunsky V.M. (1956)* History of the German language. 4<sup>th</sup> edition. Moscow: Izd-vo literatury na inostrannykh yazykakh, 387 p. Available at: <http://books.e-heritage.ru/book/10094192>. (In Russ.)

Zelenetsky 1992 – *Zelenetsky A.L. (1992)* The origins of the German language. Kaluga: IYa RAN – KGPI, part 2, 139 p. (In Russ.)

Worlds of discourse 2015 – *Danilova N.K. (Ed.) (2015)* Worlds of discourse monograph. Samara: Samarskii universitet, 240 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24088164>. (In Russ.)

Filicheva 2003 – *Filicheva N.I. (2003)* History of the German language. Moscow: Akademiya, 304 p. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 811.161.1

Дата поступления: 01.12.2020  
рецензирования: 16.01.2021  
принятия: 26.02.2021

## **Ребенок как объект ласкового отношения в русской языковой картине мира**

**С.К. Алфалки**

Самарский национальный исследовательский университет  
имени академика С.П. Королева, г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: sarahiraqq@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4879-9010>

**Аннотация:** В настоящей статье представлены состав и структура ассоциативно-семантического поля «Ребенок» и структура одноименного образа (концепта) в русской языковой картине мира. По результатам проведенного исследования и с учетом других научных работ, связанных с изучением данного объекта, описаны основные лексико-семантические группировки внутри АСП, которые называют наиболее важные смыслы, характеризующие ребенка с разных сторон: по возрасту, размеру, полу, физическим, физиологическим, психологическим, интеллектуальным, поведенческим и деятельностным признакам, по условиям воспитания, по его социальным связям. Эти смыслы определяют структуру не только данного лексического поля, но и одноименного ментального образования. Впервые предложено и обосновано выделение в качестве самостоятельного аспекта структуры АСП и структуры концепта аспекта признака «ребенок – объект эмоционального (ласкового, нежного, любовного) отношения». Выделение данного аспекта аргументировано тем, что в системе русского языка имеется значительное число единиц лексического, морфемного, словообразовательного уровней, которые регулярно передают это значение. Наряду с употреблением этих средств в прямом значении для характеристики ребенка они используются в качестве жанрообразующих средств в различных речевых ситуациях, в том числе метафорически, с целью актуализации ласкового отношения ко взрослым участникам речи. Рассматриваются также диминутивы, содержащие суффиксы субъективной оценки, это существительные с уменьшительно-ласкательными или ласкательными суффиксами, которые указывают на маленький размер, маленький возраст ребенка и одновременно на ласковое, любовное отношение.

**Ключевые слова:** русская языковая картина мира; концепт «Ребенок»; ассоциативно-семантическое поле; структура концепта; структура ассоциативно-семантического поля; ласковое отношение к ребенку; диминутив.

**Цитирование.** Алфалки С.К. Ребенок как объект ласкового отношения в русской языковой картине мира // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 116–121. DOI: <http://doi.org/10/12287/2542-0445-2021-27-1-116-121>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Алфалки С.К., 2021

Сара Карим Алфалки – аспирант, кафедра русского языка и массовой коммуникации, факультет филологии и журналистики Социально-гуманитарного института, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 01.12.2020  
Revised: 16.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## **Child as an object of affectionate attitude in the russian linguistic view of the world**

**S.K. Alfalke**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: sarahiraqq@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4879-9010>

**Abstract:** This article presents the composition and structure of the associative-semantic field «Child» and the structure of the image (concept) of the same name in the Russian linguistic view of the world. According to the results of the conducted research and other scientific works related to the study of this object we describe the basic lexical-semantic groupings within ASP, which are called the most important meanings that characterize child with age, size, gender, physical, physiological, psychological, cognitive, behavioral and active characteristics in terms of education, in his social relations. These meanings determine the structure not only of this lexical field, but also the structure of the mental formation of the same name. First proposed and justified the selection as a separate aspect of the structure of ASP and the structure of the concept of the dimension of the attribute «child – emotional object (sweet, tender, love) relationship». The emphasis on this aspect is justified by the fact that the system of the Russian language has a significant number

of units of lexical, morphemic, word-formation levels that regularly convey this meaning. Along with the use of these means in the direct meaning for the characteristics of the child, they are used as genre-forming means in various speech situations, including metaphorically, in order actualizing the affectionate attitude towards adult speech participants. For the article, we also wrote about (diminutives) containing suffixes of subjective evaluation, as defined by many authors, its role in our work and how to make nouns with diminutive or affectionate suffixes that indicate a small size, a small age of the child and at the same time an affectionate, loving attitude.

**Key words:** Russian linguistic view of the world; concept of «child»; associative-semantic field; structure of the concept; structure of the associative-semantic field; affectionate attitude to the child; diminutive.

**Citation.** Kareem A.S. Child as an object of affectionate attitude in the Russian linguistic view of the world. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija* = *Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 116–121. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-116-121>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Alfalke S.K., 2021

Sarah K. Alfalke – post-graduate student, Department of Russian Language and Mass Communication, Faculty of Philology and Journalism, Social and Humanitarian Institute, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

## Введение

Язык и речь служат самыми яркими средствами выражения картины мира, в том числе национальной и языковой. А.А. Зализняк, излагая концепцию академика Ю.Д. Апресяна, пишет: «Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (= концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [Зализняк].

Одной из важных единиц русской языковой картины мира является образ детей (ребенка) в их отношениях с миром. Образ ребенка (в работах исследователей эта единица картины мира терминологически обозначается по-разному – как образ, концепт, ментальное образование) привлекал к себе внимание лингвистов, см., например, работы И.А. Калюжной [Калюжная 2007], А.Н. Поповой [Попова 2014], А.Т. Ашхаравы [Ашхарова 2002], У.А. Басовой (Басова 2019). В задачи этих работ при всем различии аспектов исследования в качестве важного этапа работы входит выявление состава ассоциативно-семантического поля (АСП) «Ребенок» – средств номинации ребенка в русском языке и моделирование содержательной структуры этого семантического или ментального образования с опорой на семантику этих средств номинации.

## Ход исследования

Представим в кратком перечне основные группировки внутри АСП – номинации ребенка, представляющие его в языке с указанием на те или иные аспекты этого образа, которые в общем или более конкретном виде содержатся и в работах названных выше исследователей. Эти названия отражают его реальные характеристики по разным направлениям: по возрасту, размеру, полу, физическим, физиологическим, психологическим, интеллектуальным, поведенческим и деятельностным признакам, по условиям воспитания. Такой принцип описания образа использован, в частности,

в [Арутюнова 1999; Илюхина 2010]. Анализ выполнен на материале, извлеченном из (Русский семантический словарь 2002; Зимин 2019).

Ядро АСП образуют имена существительные, обобщенно называющие лицо детского возраста, без какой-либо конкретизации этого лица (*ребенок, чадо, дети, ребята, детвора, ребятня, дитя* и некоторые другие).

Подавляющее большинство названий лица детского возраста составляют слова с более конкретной семантикой, осложненной дифференциальными признаками широкого спектра (*младенец, первенец, школьница, десятилетка, шкет, озорник* и др.).

К числу основных дифференциальных признаков значений слов данного АСП относятся указания:

1) на пол (сема «женский пол»: *девочка, гимназистка, озорница, капризница, соплячка, детдомовка, отличница* – сема «мужской пол»: *мальчик, гимназист, озорник, капризник, сопьяк, детдомовец, отличник*); вместе с тем значительное число названий ребенка, особенно раннего возраста, не маркированы в выражении этого признака, так как дети разного пола в этом возрасте не различаются по своим физическим, психологическим, поведенческим качествам (*младенец, недоносок, кроха, крошка, худышка, голыш, грудничок, рева, хитрюшка, почемучка, егоза, найденьш, грязнуля, пруда* и др.);

2) на маленький размер, который часто прямо отражен в мотивации названия – прямого или метафорического: *малыш, малышка, мальчик, малолетка, малютка, малышня, малек, малец, мелюзга, мелкота, маялька, кроха, крошка, мальчик-с-пальчик; тигалица, кнопка, недоросль, шпингалет, лялька*;

3) на действия, состояния, поведение, относящиеся к человеку любого возраста, но более ярко характеризующие лицо детского возраста (об этом свидетельствуют словарные пометы типа *преимуш. о детях* или *обычно о ребенке*):

а) голосовые, речевые, коммуникативные особенности: *пискля, пискун, крикун, визгун, лепетун, рева, почемучка, прилагательные писклявый, кри-*

*кливый, визгливый, картавый*, глаголы *лепетать, гулить, агукать, гунить, картавить, канючить, грубить, щебетать, чирикать, верещать*;

б) активность, подвижность: *непоседа, егоза, вертун, резвун, живчик, шустрик, прыгун, игрун, шкет, шпингалет, вострушка, стрекоза* («2. Живой, подвижный ребенок, непоседа (обычно о девочке)»), *чертенюк* («Резвый и шаловливый ребенок, бесенок»), *бесенок* («2. Бойкий, озорной, шаловливый ребенок»), *юла* («Вертлявый, суетливый человек, непоседа (обычно о ребенке)») или, напротив, стеснительность, скованность: *дичок* («2. О нелюдимом, стеснительном ребенке, подростке (разг.)»), неуклюжесть: *медвежонок* («(также перен.: о неуклюжем, неловком ребенке)»), *мартышка* («перен. человек, который кривляется, обезьянничает (обычно о ребенке)» или «перен.: о ребенке, склонном все перенимать, подражать кому-н.»); прилагательные *непоседливый, егозливый, вертлявый, резвый, прыткий, живой, шустрый, игривый, дикий, переимчивый, неугомонный*, глаголы *беситься, резвиться*;

в) послушание – непослушание, склонность к нарушению запретов со стороны взрослых: *озорник, сорванец, неслух, неслушник – послушник, оголец, задира, капризник, баловник*, прилагательные *озорной, непослушный, послушный, задиристый*, глаголы *озорничать, задираться, не слушаться – слушаться*;

г) способность совершать определенные действия, в том числе перемещаться определенным образом (*ползун, ходун, ходунок*) или питаться определенным образом (*грудник, грудничок, сосун, сосунок, молокосос*), склонность к определенным действиям (*растеряша, пруда, шалун, проказник, капризник*); подобные глаголы маркируют возраст лица в соответствующих контекстуальных условиях (в частности, *еще только / уже ползает, уже ходит / пока не ходит, еще сосет, уже сидит, уже улыбается* и т. д.) и определяют этап его развития;

д) интеллектуальные способности, разумность – неразумность: *несмышлениш, глупыш, глупышка, неумейка, незнайка, дурачок, дуручка, вундеркинд*, прилагательные *смышлениш, несмышлениш, неразумный*, глаголы *глупить* и др.;

4) на физические, прежде всего внешние, признаки: *крепыш, крепышка, худышка, бутуз, карапуз, акселерат, рахитик*, перен. *головастик*, перен. *пышка*, перен. *пузырь*, перен. *колобок*, перен. *пух*, прилагательные *рахитичный, золотушный, анемичный, слюнявый*, в том числе неаккуратность, неумение соблюдать чистоту: *грязнуля, замарашка, пачкун*, перен. *поросенок, сопляк*; в отношении одежды: *оборвыш* (как показатель социального неблагополучия), *голыш, голышка*; а также общая внешняя привлекательность: метафоры *херувим, голубица, пух, кукленок*;

5) на враждебность, жестокость поведения по отношению к другим детям или ко взрослым: *хулиган, хулиганка, грубиян*, а также перен. *зверенок, гаденыш, змееныш*;

б) на место в отношении других детей одних родителей: *первенец, последний, поскребыш, близнецы, тройняшки, двойня, тройня*;

7) на физиологические обстоятельства рождения и развития: *недоносок, искусственник, искусственница, рахитик, акселерат*, прилагательные *недоношенный, мертворожденный, инфантильный, рахитичный, анемичный, золотушный*;

8) на социальные характеристики:

а) с точки зрения условий рождения, жизни и семейного воспитания: *детдомовец, найденныш, подкидыш, приемныш, ба(й)стрюк, ублюдок, безотцовщина, сирота, беспризорник, отказник, отказница*, прилагательные *внебрачный, приемный, подопечный, незаконнорожденный, беспризорный, безнадзорный*, глаголы *осиротеть, сиротствовать, беспризорничать*;

б) с точки зрения принадлежности к социальным институтам: *ясельник, ясельница, приготовишка, первоклассник, девятиклассница, школьник, школяр, гимназист, старшеклассник*, а также дополнительных аспектов: этапа (*первоклассник – десятиклассница*) и меры успешности обучения (*отличник, хорошистка, троечник, двоечника, второгодник*);

в) с точки зрения включенности в общественные детские и юношеские организации: *октябренок, пионер, комсомолец*;

9) на отсутствие жизненного опыта: *сопляк, желторотик, молокосос, щенюк*.

Один из важнейших аспектов характеристики ребенка – его конкретный возраст, поскольку период детства измеряется, по данным разных ученых, до 16–18 лет. Эту функцию наиболее точно выполняют прилагательные, выражающие это значение по отношению к людям, животным, предметам и абстрактным понятиям, среди них преобладают сложные по составу слова: *двухнедельный, трехмесячный, годовалый, полугодовалый, двухгодовалый, пятилетний, пятнадцатилетний* (так, прилагательные в сочетании с названием лица указывают на его возраст предельно конкретно: *двухнедельный ребенок, трехлетняя девочка* и т. д.), а также производные существительные *двухлеток, пятилеток, восьмилеток* и под. Наряду с этими средствами подавляющее большинство названий ребенка в то же время косвенно указывают и на его возраст – с разной степенью приблизительности. Это достигается через указание на самые разные аспекты, о которых речь шла выше. Приведем наиболее показательные случаи – слова, называющие:

1) новорожденного и ребенка грудного возраста: *новорожденный, младенец, грудник, грудной*;

2) лицо по способности перемещаться способом, характерным для ребенка первого года: *ползунок, ходунок, сосунок*;

3) лицо через включенность в социальные связи, выходящие за рамки семьи и указывающие на:

а) дошкольный период: *ясельник, детсадовец, дошкольница, приготовишка, ясельный, детсадовский*;

б) школьный период: *школьник, первоклассник, пятиклассница, старшеклассник, хорошист, отличник, двоечник, второгодник*;

в) принадлежность к общественной организации, пребывание в которой определяется возрастными границами: *октябренок, пионер, комсомолец*.

На широкий возрастной диапазон указывают лексемы *мальчик* («ребенок мужского пола»), *девочка* («ребенок женского пола»), *маленький* («малолетний ребенок»), *малолетний* («ребенок, несовершеннолетний»), *малолетка* («ребенок, маленький мальчик или девочка»), *несовершеннолетний* («человек, не достигший совершеннолетия (*совершеннолетие* – возраст, по достижении которого человек становится полноправным гражданином)»), *малец* («маленький мальчик или подросток»), *пацан* («то же, что мальчик»). Конкретизация возраста при употреблении этих слов возможна лишь за счет контекста.

Более узкий возрастной диапазон – смещение к младшему детскому периоду – охватывают слова *мальш* («маленький ребенок (чаще о мальчике)»), *мальшика* («то же, что мальш»), *малютка* («маленький ребенок, младенец»), *малявка* («о маленьком ребенке»).

Возрастное смещение к старшему детскому периоду обозначают слова *подросток* («мальчик или девочка в переходном возрасте между детством и юностью»), *отрок* («мальчик-подросток»), *отроковица* («девочка-подросток»).

Однако представленная смысловая структура поля и концепта, на наш взгляд, не может считаться выявленной полностью. Проведенное нами исследование средств обозначения и характеристики ребенка, а также обозначений взрослых лиц (*родители, няня, воспитатель* и др.), их действий, чувств и поведения в отношении ребенка (*баловать, холить* и др.) дает основание утверждать о целесообразности выделения еще одного аспекта, определяющего особенность данного концепта в языковой картине мира. В качестве одного из важных характеристик образа детей исследователи обычно называют нежное отношение к ним со стороны взрослых или более старших людей. И.А. Калюжная пишет об этом следующее: «Ценностную сторону концепта “детство”, как показал языковой материал, составляет преимущественно положительно-оценочное отношение русских и немцев к детству как периоду жизни человека: *Die Kindheit ist die Zeit der Freiheit und Entdeckungen. Детство – самое прекрасное время в жизни*» (Калюжная 2007, с. 12). Полагаем, что характеристики этого семантического признака как «преимущественно положительно-оценочного отношения» недостаточно для установления статуса данного признака в структуре ментального образования «Ребенок». С учетом того, что в русском языке существует богатая система средств выражения данного смысла, есть основания для его оценки как **самостоятельного аспекта** в структуре образа:

«...ребенок – это объект ласкового, нежного, любовного отношения со стороны взрослых или более старших людей». Кратко представим языковые средства разных частей речи и разных уровней системы, выражающие названное значение на постоянной основе.

1. Показательны в первую очередь глаголы, прямо называющие чувства и поведение таких людей (прежде всего родителей) по отношению к детям: *пестовать, выпестовать, холить, лелеять, взлелеять, баловать, избаловать, набаловать, нежить, изнежить, ласкать, заласкать, забавлять, приголубить, ворковать, сюсюкать*, а также производные страдательные причастия, определяющие ребенка: *выпестованный, взлелеянный, изнеженный, заласканный, избалованный* и др.

2. Не менее показательными фактами в пользу выделения названного смысла как отдельного аспекта образа ребенка является наличие большого количества лексем, используемых в качестве ласковых обращений к ребенку. Назовем лексемы, которые в этой функции используются наиболее регулярно и отмечены в словаре: *солнышко, ангел, киса, цветок, звездочка, зайка, золотко, кровинка* и др.

3. Еще одним лексическим пластом, передающим ласковое отношение к детям, являются дериваты названий ребенка, содержащие суффиксы субъективной оценки (диминутивы). По определению Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой, суффиксы субъективной оценки служат «для образования форм имен существительных, качественных прилагательных и наречий с особой, эмоционально-экспрессивной окраской и выражением отношения говорящего к предмету, качеству, признаку. Суффиксы субъективной оценки придают словам различные оттенки (ласкательное, сочувствия, пренебрежения, презрения, унижения, иронии, также реального уменьшения или увеличения)» (Розенталь, Теленкова 1976, с. 478–479). Состав диминутивов невозможно перечислить исчерпывающе, так как он постоянно пополняется [Бронникова 2014], в том числе за счет окказиональных новообразований.

А. Среди них большинство составляют существительные с уменьшительно-ласкательными или ласкательными суффиксами, которые указывают на маленький размер, маленький возраст ребенка и одновременно на ласковое, любовное отношение. Приведем в качестве примера материалы из «Словаря морфем русского языка» (Кузнецова, Ефремова 1986) лишь с несколькими корневыми морфемами:

– мал-: *мальш, малышка, мальшок, мальчишечка, мальчишка, мальчонка, мальчонок, мальчуган, мальчугашка, малютка, малюточка* (с. 198);

– дет-: *детва, детвора, детеныш, детина, детинушка, детишки, детище, детка, деточка, детушки* (с. 105);

– дев-: *дева, девица, девка, девонька, девочка, девушка, девчонка, девчоночка, девчурка, девчурочка, девчушка, девчата* (с. 101);

– реб-: *ребенок, ребеночек, ребятенок, ребя- тишки, ребятки, ребятушки* (с. 278).

Продуктивный характер многих суффиксов обуславливает регулярное образование дериватов, образованных от названий ребенка и выражающих ласковое отношение, например: *озорничок, озорникашка, двойняшки, тройняшки, парнишка, парнишечка, крохотуля, крохотульчик, крошечка, капризуля, капризульчик, хитрюшка, грудничок, ползунок, грязнулька, паинька, игрунчик, симпатуля, глупышка, сиротка, сиротинка, сиротиночка, сиротинушка, агуша, приготоушка, шалунишка, карапузик, голопузик, голопопик*.

Б. Столь же регулярно образуются диминутивы от метафорических обозначений ребенка: *котеночек, бесеночек, медвежоночек, лисеночек, поросеночек, кукленочек, козочка, стрекозочка*. Это касается и слов, указанных в словаре в качестве ласковых обращений: почти все эти обращения представляют собой диминутивы: *милочка* («ласковое или снисходительное обращение к ребенку, к женщине, фамильярно также к мужчине; такое упоминание о лице»), *дружок* («ласковое обращение старшего к ребенку, а также ласковое обращение к девушке, к молодой женщине: вообще (прост.) фамильярное обращение к собеседнику»); с аналогичным толкованием соответствующего значения в словарях: *душенька, птичка, птенчик, ангелок, ангелочек, лапонька, лапушка, светик, зайнышка, зайчик, звездочка, золотко, кисонька, кисочка, кисуля, цветочек, дурачок* («Ласково о том, кто ошибся, сделал что-н. не так (обычно о ребенке, в обращении)»).

В. В форме диминутивов часто используются в русской речи личные имена, при этом чаще всего они используются по отношению к ребенку в семейной среде: *Танюша, Машенька, Машуля, Юрик, Юрочка, Юрасик, Васенька, Василек, Ванюша, Ванюшка, Ванюшечка, Ванечка, Иванушка, Натуся* и мн. др.

Г. Тенденция образования слов с субъективно-оценочным значением распространяется также на прилагательные, которые легко образуют производные с такими суффиксами, используемые в первую очередь по отношению к ребенку, например: *умменький, глупенький, грязненький, чумазенький, сопливенький, слюнявенький, голенький, голопузенький, голодненький, капризненький, забавненький, писклявенький, шустренький* и мн. др. Обратим внимание, что тенденция регулярного образования диминутивов охватывает не только качественные прилагательные, как это характерно для литературного языка, но и относительные: *чумазенький, слюнявенький, голенький, голопузенький* и др.

Д. Средствами выражения этого аспекта семантики являются и названия частей тела ребенка с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые в этом случае наряду с размерной семантикой передают и отношения ласки, нежности к ребенку, например: *головка, волосики, ручки, ножки, пальчики, шейка, животик, язычок*, и т. д. Эта же

функция присуща названиям детской одежды, мебели, игрушек: *носочки, колготочки, шапочка, курточка, ботиночки* и т. д.

4. Кроме того, о целесообразности выделения обсуждаемого аспекта семантики в образе ребенка свидетельствуют наблюдения ученых о том, что тип отношения и речевого поведения взрослого с ребенком воспроизводится в некоторых речевых жанрах, в том числе иногда в метафорической форме.

А. Приведем пример использования диминутивов в текстах, которые рекламируют товары для детей. Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами позволяют стилизовать текст как общение с ребенком, воздействовать на родителей через обращение к эмоциональной стороне их отношений к ребенку. Сошлемся на наблюдения Е.А. Важдяевой за особенностями языка рекламных текстов, в которых содержится оценка качества детских товаров: «В этих текстах наблюдается широкое использование уменьшительно-ласкательных форм имен существительных, цель которых – сделать акцент на ключевых ценностях основных целевых групп – мам, воспитывающих маленьких детей, обратиться к их речи в общении с ребенком и соответствующим эмоциям. В этом случае оценка, сопряженная с эмоциональным отношением, выражается не понятийным содержанием семантики слова, а ее коннотативной составляющей» [Важдяева 2020, с. 4]. Среди таких слов автор приводит названия ребенка и частей его тела (*мальши, малышка, ручка, ножка, животик, спинка, косточки, зубки, ладошки, ушки*), названия рекламируемого продукта (*трусики, подушечка, стаканчик, творожок, молочко*). Приведем примеры из этой статьи: *Вот как мы пляшем, ручка-ми машем. Животику удобно, просто бесподобно* («Памперс»); *Теперь трусики еще лучше сидят, а благодаря новому расположению резиночек вокруг ножек они лучше прилегают и не стесняют движений* («Либеро»); *Зубки и косточки малыша крепнут день ото дня, и он легко покоряет новые вершины* («Агуша»).

Б. Жанрообразующую роль играют диминутивы и в блогах молодых мам.

В. Смысл «ребенок – объект ласкового, любовного отношения» актуален для некоторых речевых жанров в качестве метафорического. И. Фуфаева использует условные термины «метафорический ребенок» и «метафорический родитель» при интерпретации речевых ситуаций, в которых используются диминутивы; это так называемые дискурсы заботы: ситуации угощения (угощение гостей хозяином), лечения (прием пациента врачом) и некоторые другие. И. Фуфаева пишет: «В них говорящий именно с помощью ласкательных диминутивов приглашает взрослого адресата на роль «метафорического ребенка». В дискурсе угощения говорящий обозначает диминутивами предмет угощения: *кушайте салатик, возьмите селедочки, огурчика, налью тебе супчика*, и т. д.» (Фуфаева 2017, с. 124–125).

### Заключение

Результаты проведенного нами исследования с учетом точек зрения, представленных в работах ученых, позволяют считать обоснованным целесообразность выделения в структуре образа ребенка аспекта эмоционального (ласкового, нежного, любовного) отношения к нему со стороны взрослых людей в качестве самостоятельного. Добавим к этому еще один довод: данный аспект семантики, который представляет одну из линий структурирования ассоциативно-семантического поля «Ребенок» и одноименного образа (концепта), органично коррелирует с составом других аспектов и вместе с ними очерчивает своеобразие данного лексического поля и образа (концепта) в рамках макрополя и макрообраза (макроконцепта) «Человек».

### Материалы исследования

Басова 2019 – *Басова У.А.* Ментальное образование дети в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2019.

Зимин 2019 – *Зимин В.И.* Словарь – тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. Москва: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2019. 736 с. (Настольные словари русского языка). ISBN 978-5-906971-19-7.

Калужная 2007 – *Калужная И.А.* Концепт «Детство» в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007.

Кузнецова, Ефремова 1986 – *Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф.* Словарь морфем русского языка: Ок. 52 000 слов. Москва: Рус. яз., 1986.

Розенталь, Теленкова 1976 – *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Просвещение. 1976. С. 478–479.

Фуфаева 2017 – *Фуфаева И.* Экспрессивные диминутивы в условиях конкуренции с нейтральными существительными (на материале русского языка): дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2017.

Русский семантический словарь 2002 – *Русский семантический словарь.* Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН. Ин-т рус. яз.; под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. Т. I. Слова указующие (местоимения). Слова именующие: имена существительные (все живое. Земля. Космос). 39 000 Москва, 2002.

### Библиографический список

Арутюнова 1999 – *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры, 1999. 896 с. URL: [https://platon.net/load/knigi\\_po\\_filosofii/filosofija\\_jazyka/arutjunova\\_n\\_d\\_jazyk\\_i\\_mir\\_cheloveka/32-1-0-1446](https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/filosofija_jazyka/arutjunova_n_d_jazyk_i_mir_cheloveka/32-1-0-1446).

Ашхарова 2002 – *Ашхарова А.Т.* Возраст человека и его концептуализация в русском языке // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: материалы Междунар. науч. конф. / отв. ред. Т.В. Симашко. Архангельск: Поморский госуниверситет, 2002. С. 87–90.

Бронникова 2014 – *Бронникова Ю.О.* Словообразовательные средства выражения оценки в русском языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12–1. С. 276–279. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22814473>; [https://publikacia.net/archive/uploads/pages/2014\\_12\\_1/79.pdf](https://publikacia.net/archive/uploads/pages/2014_12_1/79.pdf).

Важдаева 2020 – *Важдаева Е.А.* Оценочная лексика как способ презентации качества в рекламе товаров для детей // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2020. Т. 162, кн. 5. С. 177–194. DOI: <http://doi.org/10.26907/2541-7738.2020.5.177-194>.

Зализняк – *Зализняк Анна А.* Языковая картина мира. URL: [https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/YAZIKOVAYA\\_KARTINA\\_MIRA.html](https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/YAZIKOVAYA_KARTINA_MIRA.html).

Илюхина 2010 – *Илюхина Н.А.* Метафорический образ в семасиологической интерпретации. Москва, 2010. 319 с. URL: <https://librs.net/lb43573>.

Попова 2014 – *Попова А.Н.* К проблеме семантического моделирования образа ребенка в русской языковой картине мира // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 3 (4). С. 61–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23088682>.

### References

Arutyunova 1999 – *Arutyunova N.D.* (1999) Human language and world. Moscow: Yazyki russkoi kul'tury, 896 p. Available at: [https://platon.net/load/knigi\\_po\\_filosofii/filosofija\\_jazyka/arutjunova\\_n\\_d\\_jazyk\\_i\\_mir\\_cheloveka/32-1-0-1446](https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/filosofija_jazyka/arutjunova_n_d_jazyk_i_mir_cheloveka/32-1-0-1446). (In Russ.)

Ashkharava 2002 – *Ashkharava A.T.* (2002) Human age and its conceptualization in Russian. In: *Simashko T.V. (Ed.) Problems of Reality Conceptualization and Modeling of Linguistic Picture of the World: materials of the International scientific conference.* Arkhangelsk: Pomorskii gosuniversitet, pp. 87–90. (In Russ.)

Bronnikova 2014 – *Bronnikova Yu.O.* (2014) Derivational means of expressing assessment in Russian language. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, no. 12–1, pp. 276–279. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22814473>; [https://publikacia.net/archive/uploads/pages/2014\\_12\\_1/79.pdf](https://publikacia.net/archive/uploads/pages/2014_12_1/79.pdf). (In Russ.)

Vazhdaeva 2020 – *Vazhdaeva E.A.* (2020) Evaluative Vocabulary as a Method for Quality Presentation in Advertising of Children's Products. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki = Proceedings of Kazan University. Humanities Series*, vol. 162, no. 5, pp. 179–194. DOI: <http://doi.org/10.26907/2541-7738.2020.5.177-194>. (In Russ.)

Zaliznyak – *Zaliznyak Anna A.* Linguistic view of the world. Available at: [https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/YAZIKOVAYA\\_KARTINA\\_MIRA.html](https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/YAZIKOVAYA_KARTINA_MIRA.html). (In Russ.)

Ilyukhina N.A. – *Ilyukhina N.A.* (2010) Metaphorical image in semasiological interpretation. Moscow, 319 p. Available at: <https://librs.net/lb43573>. (In Russ.)

Popova 2014 – *Popova A.N.* (2014) To the problem of semantic modeling of child image in Russian language picture of the world. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, no. 3 (4), pp. 61–64. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23088682>. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 811.111

Дата поступления: 26.12.2020  
рецензирования: 20.01.2021  
принятия: 26.02.2021

## **Актуализация потенциала междометий в англоязычном креолизованном тексте (на материале собрания комиксов ‘Disney Magic Kingdom Comics’)**

**Н.В. Панина**

Самарский национальный исследовательский университет  
имени академика С.П. Королева, г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: sssp91@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5749-7244>

**Аннотация:** В статье автор анализирует английские междометия как сигналы эмоций с целью определения их функций в создании перлокутивного эффекта комикса, что представляется особенно актуальным в эпоху все возрастающей эмоционализации глобального коммуникативного пространства. Исследование выполнено на материале юбилейного сборника ‘Disney Magic Kingdom Comics’, объединяющего коллекцию комиксов, созданных разными авторами и художниками, что свидетельствует о его объективном характере. В блок материалов исследования вошли как междометия, автономно оформляющие речевые акты героев комиксов, так и те, прагматический потенциал которых раскрывается в сочетании с вербальными и иконическими компонентами. Анализ эмпирического материала проведен на базе методов лингвистического описания качественно-количественных и функционально-семантических характеристик фактического материала. В ходе исследования автор выявляет, что междометия способны участвовать в формировании речевых актов в процессе оформления речи героев комикса, тем самым выполняя служебную функцию. Роль директивов выполняют междометия в императивной функции. Однако самую многочисленную и вариативную группу составляют междометия, выражающие эмоциональное состояние героев, что объясняется природой междометий. Также фиксируется концентрация междометий в филактерах и выявляется, что междометия составляют 1/5 часть всего коммуникативного пространства каждого из анализируемых комиксов, вошедших в сборник. Реализуя эмоциональную составляющую комикса, междометия участвуют в создании максимального сходства между оформлением речевого акта в филактере и в живой речи. Вспомогательные графические средства позволяют определить интенсивность эмоции, передаваемой тем или иным междометием, и характер ее выражения. Согласно полученным результатам исследования, автор установил, что комиксы, представляя собой единство повествования и визуального действия, служат своего рода платформой для актуализации потенциала междометных единиц, являющихся неотъемлемым элементом данного типа креолизованного текста.

**Ключевые слова:** креолизованный текст; комикс; стилизованная разговорная речь; речевой акт; эмоции; английские междометия; иконический компонент.

**Цитирование.** Панина Н.В. Актуализация потенциала междометий в англоязычном креолизованном тексте (на материале собрания комиксов ‘Disney Magic Kingdom Comics’) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 122–128. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-122-128>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Панина Н.В., 2021

Наталья Валерьевна Панина – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 26.12.2020  
Revised: 20.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## **Actualization of interjections’ potential in the English-language multimodal text (based on ‘Disney Magic Kingdom Comics’)**

**N.V. Panina**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: sssp91@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5749-7244>

**Abstract:** In the article the author analyzes interjections as signals of emotions in order to determine their functions in creating the perlocutionary effect of comics, which is especially relevant in the era of ever-increasing emotionalization of the global communicative space. The research is based on 'Disney Magic Kingdom Comics' anniversary collection, which presents comics created by various authors and artists, which thereby indicates the objective nature of the research. The block of empirical materials includes both interjections that autonomously form the speech acts of comic book characters, and those which pragmatic potential is revealed in combination with verbal and iconic components. The research is carried out on the basis of linguistic description methods of the qualitative-quantitative and functional-semantic characteristics of interjections. In the course of the study the author is revealed that interjections are able to participate in the formation of

speech acts of comic book characters. Interjections in the imperative function represent directive speech acts. However, the most numerous and variable group is made up of interjections expressing the emotional state of the characters, which may be explained by the nature of interjections. Further on the concentration of interjections in speech balloons is recorded and it is revealed that interjections occupy 1/5 of the entire communicative space of each of the analyzed comics. Actualizing the emotional component of comics, interjections are involved in creating the maximum similarity between the formation of a speech act in a speech balloon and in live speech. Graphic tools and illustrations allow the reader to determine the intensity of the emotion transmitted by this or that interjection, and the nature of its expression. According to the results of the study, the author is found that comics, revealing the unity of narration and visual action, serve as a valid platform for actualization of the potential of interjections, which are an integral element of this type of a multimodal text.

**Key words:** multimodal text; comics; stylized colloquial speech; speech act; emotions; English interjections; iconic component.

**Citation.** Panina N.V. Actualization of interjections' potential in the English-language multimodal text (based on 'Disney Magic Kingdom Comics'). *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 122–128. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-122-128>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Panina N.V., 2021

Natalya V. Panina – Candidate of Philological Sciences, associate professor of the Department of English Philology, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

## Введение

Лингвистика, существующая в рамках антропоцентрического подхода, именуется, по словам В.И. Шаховского, «человеческой» лингвистикой [Шаховский 2016, с. 8]. Обращение лингвистов к взаимосвязи языка и человека повлекло за собой появление лингвистики эмоций, которая главным образом рассматривает современного человека как Homo Sentiens. Вся окружающая действительность вызывает у «человека чувствующего» разнополярные эмоции, реакции на возникающие стимулы, тем самым формируя определенное эмоциональное поле, в котором он существует.

Современный человек живет в эпоху глобальной информатизации, что, с одной стороны, способствует его постоянной осведомленности о происходящих вокруг него событиях, а с другой – формирует клиповое мышление, для которого характерно фрагментарное восприятие преимущественно визуальной информации. В связи с этим в настоящее время одной из преобладающих форм представления информации являются креолизованные тексты. Такие черты клипового мышления, как быстрое переключение с одного фрагмента информации на другой и потеря концентрации внимания, способствуют вытеснению из сферы интересов современного поколения книг и привлечению их внимания к рисованным историям, представляющим собой разновидность книжно-журнальной иллюстрации.

## Обоснование проблемы

С учетом вышесказанного в рамках настоящего исследования обратимся к одному из наиболее популярных видов текстовых образований, совмещающих в себе вербальные и иконические компоненты, – к комиксу. В связи со «все возрастающей эмоционализацией глобального коммуникативного пространства» [Шаховский 2016, с. 241] представляется целесообразным проанализировать роль таких эмотивных единиц, как междометия, в создании перлокутивного эффекта комикса.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- определить функциональную направленность междометий в англоязычных комиксах и провести их качественно-количественный анализ;
- выявить графические варианты оформления междометий и их взаимосвязь с иконическими компонентами комикса;
- определить долю междометий в вербальном оформлении комикса.

Комиксы впервые появились в конце XIX века в газетах США с целью наглядной передачи фрагмента диалога/шуточной истории при помощи иллюстраций и текста, заключенного в филактер («словесный пузырь» от англ. bubble callout/speech balloon). Благодаря текстовой лаконичности и дополняющей ее изобразительной составляющей подобного рода короткие зарисовки приобрели особый успех, позволяя читателям погрузиться в описываемую историю посредством актуализации процессов воображения и восприятия. Так, в середине XX века комикс стал одним из популярнейших жанров массовой культуры, в связи с чем период с 1980-х годов по настоящее время приобрел название современного века комиксов (англ. *Modern Age of Comic Books*), что предоставило поле для научных исследований в различных областях знаний: в философии (Самойлова 2013), педагогике (Резникова 2017), журналистике (Ветлугина 2016). Принимая во внимание исследования отечественных и зарубежных лингвистов, можно судить о том, что представители современного лингвистического сообщества занимаются изучением комикса на материале французского [Грушецкая, Демешко 2016], немецкого [Ейкалис 2018], итальянского [Pischedda 2017], английского [Криницына 2014], японского языков [Rohan, Sasamoto, Jackson 2018], рассматривая комикс как тип креолизованного текста [Тригорьева 2013], как явление массовой культуры в целом [Столярова, Овчинникова 2017]; так и анализируя концептуализацию эмоций в комиксе в частно-

сти [Анищенко 2018; Ковалева 2019; Криницына 2014], при этом в большей или меньшей степени затрагивая роль междометий в данном типе креолизованного текста. Тем не менее вопрос актуализации потенциала междометий в англоязычном комиксе остается недостаточно изученным, что предопределяет новизну заявленной в настоящем исследовании темы.

### Методология и ход исследования

В качестве эмпирического материала настоящего исследования выступает сборник комиксов *'Disney Magic Kingdom Comics'*, посвященный шестидесятой годовщине диснеевского парка (Disney Magic Kingdom Comics' 2016). По задумке издательской компании *IDW Publishing*, в сборник вошли три истории, иллюстрации к которым демонстрируют площадки парка, расположенные в США в штате Калифорния, где он называется *'Disneyland Park'*, в штате Флорида – *'Disney World'* и в Париже – *'Disneyland Paris'*. При анализе материала исследования использовались методы качественно-количественного анализа, метод сплошной выборки, а также метод лингвистического описания. На первом этапе исследования в ходе систематизации качественно-количественных показателей междометия были распределены в соответствии с их функциональной направленностью, что позволило отнести некоторые междометия к самостоятельным единицам, оформляющим отдельные речевые акты героев комикса. На втором этапе на примере междометий были отмечены особенности взаимосвязи вербального и иконического компонентов комикса и определена значимость графического представления междометий в передаче паравербальных характеристик речи героев. На третьем этапе фиксируется концентрация междометий в филактерах и определяется доля междометий, оформляющих коммуникативное пространство комикса. Подобная схема анализа позволила получить результаты, на основании которых были сделаны выводы о неотъемлемой роли английских междометий в оформлении реплик героев комиксов и их многофункциональном потенциале.

### Полученные результаты

Обобщая определения исследователей, занимающихся изучением комикса как креолизованного текста, можно отметить, что комикс представляет сочетание вербального и иконического компонентов, комбинация которых формирует у читателя целостное восприятие его содержания, несмотря на то что каждый кадр/фрейм отделен «канавкой» (пустым пространством). Комикс характеризуется рядом отличительных черт, из числа которых особое внимание уделим лаконичности, броскости кадра и экспрессивности, так как именно они объясняют стремление авторов комиксов использовать междометия в репликах героев. Исследователями нередко отмечается способность сти-

лизованной разговорной речи отражать все основные черты живого языка [Ейкалис 2014; Кривченко 2019; Старостина, Черкунова 2020]. Эмотивный характер комиксов объясняется сходством появляющихся реплик в филактере с речевыми актами коммуникантов в разговорной речи, в которых передается вся живость, спонтанность, яркость и эмоциональность речи героев.

Основываясь на классической классификации Джона Сёрля, в зависимости от цели воздействия на адресата выделяют следующие виды речевых актов: репрезентативы (ассертивы), иллюкутивная направленность которых состоит в информировании адресата / в передаче содержания сообщения; директивы, призывающие адресата к действию; комиссивы, выражающие интенцию говорящего взять на себя определенные обязательства; экспрессивы, выражающие психическое состояние коммуниканта; декларативы, конституирующие внесение полномочным лицом изменения в статус означенного объекта [Сёрль 1986, с. 181–185].

Наряду с вышеуказанными речевыми актами необходимо отметить звукоподражания и междометия, поскольку зачастую междометия могут выступать в качестве самостоятельных высказываний. Несмотря на то что междометия не отражены в указанной классификации, они выполняют одну из основополагающих ролей в формировании «чувственного» образа героев комикса и в зависимости от функциональной направленности способны оформлять разные виды речевых актов.

По функционально-семантическому признаку все междометия делятся на три основные группы: 1) междометия, выполняющие функцию передачи эмоционального состояния; 2) междометия, выражающие волеизъявления говорящих и побуждающие собеседника к ответу; 3) группа междометий, основными функциями которых является поддержание контакта с собеседником и заполнение паузы в процессе коммуникации [Кравчук 2015, с. 97–98].

Поскольку междометные единицы представляют собой разряд лексики, в семантической структуре которого доминирует эмотивный компонент, то основной функцией междометий является выражение эмоционального состояния. В комиксах эмоции героев и их отношение к происходящему передаются посредством интегрирования соответствующих иллюстраций и междометий, обладающих многофункциональным потенциалом, претворяя в жизнь утверждение, что «переживания делаются осязаемыми для других благодаря их вербальным, невербальным и паравербальным способам выражения» [Харьковская, Панина 2018, с. 48].

При определении функций междометий вспомогательную роль играют контекст и невербальные средства коммуникации, представленные иллюстрациями, изображение которых также варьируется при указании на одну и ту же эмоцию. Так, на кадрах ниже (рис. 1–3), изображающих болез-



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8

ненное состояние героя, эмоции выражены по-разному. На рис. 2 очевидно, что чувства персонажа сильнее, чем свидетельствует и графическое изображение междометия. Повтор согласной буквы 'h' в графическом представлении междометия 'Ah' выражает интенсификацию звука при произнесении этого междометия. Выявление указанной характеристики междометия представляется возможным только при визуальном обращении к данной единице, поскольку на фонетическом уровне согласные в подобных первичных междометиях не воспроизводятся. В то время как двукратный и трехкратный графический повтор гласного звука указывает на степень протяженности данного гласного, что отчетливо проявляется при его произнесении (см. графические варианты междометия 'Oh' на рис. 2 и рис. 3 и междометия 'Oops' на рис. 2). Так, для передачи эмоций, вызванных болезненными ощущениями, используются междометия 'Ahh', 'Ouch' ('Owch'), 'Oh', а также 'Ow' и 'Ugh'.

Стоит отметить, что междометия только в комбинации с иконическими средствами (разного рода графическим оформлением реплик, вспомогательными иллюстрациями) способны автономно, без дополнительных лексических средств в филактере, передавать эмоциональное содержание сообщения. Подобные случаи составляют 23 % от общего количества междометий, вошедших в картотеку выборки. В качественном плане в данную группу вошли междометия 'Ah', 'Aho', 'Bingo', 'Hey', 'Haw-Haw', 'Hooray', 'Huh', 'Oh' ('Ooh', 'Oooh'), 'Oops', 'Owch', 'Whew', 'Whoa', 'Yikes', некоторые из которых представлены на кадрах выше (рис. 1–4).

Известно, что междометия способны выражать яркий спектр как положительных, так и отрицательных эмоций, что подтверждается материалами выборки данного исследования. В функции выражения неодобрения и недоверия зарегистрировано междометие 'Bah' (рис. 5). Выражение

чувств неловкости и испуга демонстрируется междометиями 'Oops' (рис. 4), 'Uh' и 'Whoops'. Интенсифицированное чувство испуга, шок передаются междометием 'Yikes'. Чувство радости способны передавать междометия 'Ah', 'Aha', 'Hah-Ha' ('Haw-Haw'), 'Hooray' (рис. 6) и 'Bingo'; чувство облегчения от того, что что-то трудное или опасное позади, передается междометием 'Whew' (рис. 7). Когнитивная эмоция удивления, возникающая в качестве реакции на неожиданную ситуацию, в зависимости от степени сопереживания и полярности выражается разными междометными единицами: междометие 'Wow' передает радостное удивление; междометия 'Eh' и 'Huh' (рис. 8) передают удивление с оттенком растерянности; междометие 'Whoa' выражает удивление с нотками испуга от неожиданности происходящего; состояние ошеломления и злости передается междометием 'Omigosh' (рис. 9) ('the equivalent of *'omi god'* or *'oh my god'* or *'oh my gosh'* that is *slurred'*) (Urban Dictionary). Вариант фонетически искаженного междометия 'Omigosh', репрезентирующего слияние трех слов в одно, отражает способность междометных единиц указывать на манеру речи героев комикса. Приведем фреймы комиксов для демонстрации некоторых из описанных выше случаев употребления междометий:

Таким образом, спектр эмоций, выражаемых междометиями, вариативен. Особую группу в настоящем эмпирическом материале составили амбивалентные междометия. Так, междометие 'Oh' употребляется для передачи боли (рис. 3), радости (рис. 10), удивления, в данном случае с негативным оттенком (рис. 11), сожаления (рис. 12) и страха, испуга (рис. 13).

В императивной функции междометия способны оказывать воздействие на адресата. В ходе анализа зарегистрированы междометия 'Aho' (рис. 2), 'Hey' (рис. 14), 'Huh', 'Yoo-hoo', репре-



Рис. 9



Рис. 10



Рис. 11



Рис. 12



Рис. 13



Рис. 14

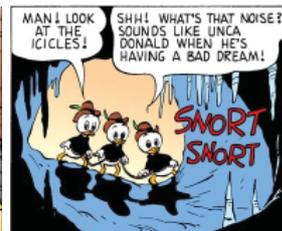


Рис. 15

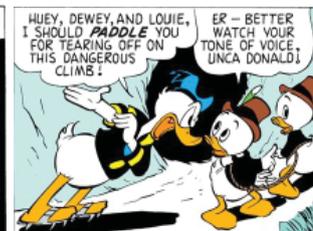


Рис. 16

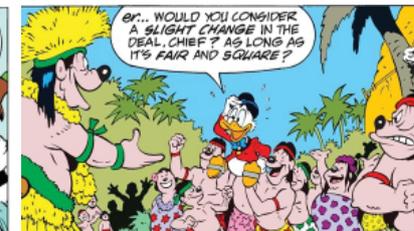


Рис. 17

зентирующие функцию привлечения внимания участников коммуникации и в зависимости от контекста выполняющие роль обращения к коммуниканту или призыва адресата к ответу. Собственно императивное междометие 'Shh' (рис. 15), призывающее адресата к молчанию, выступает в качестве директива.

По общепринятому мнению, междометия ничего не номинируют, поскольку являются словами-сигналами и представляют собой речевые знаки, выражающие эмоции и волеизъявления говорящего. По своей природе междометия не обладают предметно-логическим значением и номинативной функцией, соответственно, междометия не могут выступать в качестве репрезентативов, комиссивов и декларативов.

Однако междометия способны выполнять служебную или хезитационную функцию, заключающуюся в заполнении пауз говорящего в процессе речевой формации. По словам У. Чейфа, использование хезитаций в речи представляет собой шаги для выражения мысли, поскольку произведение речи является актом сотворения [Chafe 1980, p. 170]. В качестве подобных хезитаций способны выступать междометия, которые можно встретить в составе реплик, оформляющих репрезентативные, комиссивные и декларативные акты. В эмпирическом материале среди служебных междометий обнаружены междометия 'Er', 'Hmm', 'Well'. Как правило, служебные междометия отделяются от основной реплики коммуниканта при помощи тире или многоточия для обозначения паузы, являющейся первопричиной появления подобных междометий в речи (см. рис. 16, 17).

В результате качественно-количественного анализа установлены следующие количественные данные: доля зарегистрированных междометий в эмоциональной функции составляет 63 %, в императивной – 28 %, в служебной – 9 %. В качественном плане междометия в функции передачи эмоционального состояния героев представлены следующим единицами – 'Ah', 'Aha', 'Bah', 'Bingo',

'Eh', 'Hah' ('Hah-Ha'/'Haw-Haw'), 'Hooray', 'Huh', 'Oh', 'Omigosh', 'Oops', 'Ouch' ('Owch'), 'Ow', 'Ugh', 'Uh', 'Whew', 'Whoa', 'Whoops', 'Wow', 'Yikes'; в функции привлечения внимания и/или призыва к действию – 'Ahoi', 'Eh', 'Hey', 'Huh', 'Shh', 'Yoo-hoo'; в функции вспомогательных элементов оформления речи – 'Er', 'Hmm', 'Well'.

Как уже упоминалось выше, в процессе исследования проанализирован один из юбилейных диснеевских сборников 2016 года выпуска, куда включены 3 самые популярные и значимые по содержанию истории, с помощью которых демонстрируется прошлое (комикс от 1959 г.), настоящее (комикс от 1992 г.) и будущее Диснейленд парка (где автор комикса от 1985 г., посвященного 30-й годовщине парка, предсказал появление новой зоны под названием 'Mickey's Toontown').

Поскольку все три комикса составлены разными авторами и художниками, то представляется интересным определить концентрацию междометий в комиксах и тем самым установить, является ли их употребление в комиксе лишь индивидуальным подходом отдельного автора, или же междометия служат неотъемлемым элементом данного типа креолизованного текста. Для этого проведен квантитативный анализ, в ходе которого установлено, что независимо от создателей и размера комикса процентное соотношение количества междометий и общего количества филактеров является сравнительно одинаковым во всех трех рисованных историях, а именно – междометия составляют 1/5 часть всего коммуникативного пространства каждого комикса, вошедшего в сборник. Тем самым полученные результаты свидетельствуют, что междометия носят основополагающий характер в оформлении реплик героев анализируемых комиксов.

### Заключение

Таким образом, завершая анализ функций междометий в англоязычных комиксах, можно сделать вывод, что комиксы, представляя собой единство

повествования и визуального действия, служат своего рода платформой для реализации функций междометий, поскольку в данном типе креолизованного текста наиболее наглядно раскрывается потенциал междометных единиц. Наибольшее количество междометий зарегистрировано в функции передачи эмоционального состояния героев, что объясняется природой междометий. Вспомогательные графические средства позволяют определить интенсивность эмоции, передаваемой тем или иным междометием, и характер ее выражения. Все функции, присущие английским междометиям, демонстрируются в комиксах, что при детальном изучении позволяет составить целостную картину их функционирования. Также необходимо отметить, что во многом благодаря междометиям коммуникативные акты в филактерах достигают максимального сходства с разговорной речью, а иллюстрации комиксов приобретают живой вид, посредством которого и реализуется эмоциональная составляющая комикса.

### Материалы исследования

Disney Magic Kingdom Comics 2016 – *Disney Magic Kingdom Comics*. IDW Publishing. 2016. Vol. 2. Available at: [https://readcomiconline.to/Comic/Disney-Magic-Kingdom-Comics/Issue-2?id=102\\_698#1](https://readcomiconline.to/Comic/Disney-Magic-Kingdom-Comics/Issue-2?id=102_698#1) (accessed 01.12.2020).

*Urban Dictionary*. URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 15.12.2020).

Ветлугина 2016 – *Ветлугина А.Ю.* Особенности формирования имиджа России в интернет-СМИ Китая (новостные комиксы): дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2016. 169 с. URL: <http://www.dslib.net/zhurnalistika/osobennosti-formirovaniya-imidzha-rossii-v-internet-smi-kitaja.html>.

Резникова 2017 – *Резникова А.И.* Методика использования французских комиксов как средства совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2017. 232 с. URL: <http://www.dslib.net/teoriavospitania/metodika-ispolzovaniya-francuzskih-komiksovkak-sredstva-sovershenstvovaniya.html>.

Самойлова 2013 – *Самойлова В.И.* Трансформация образа трикстера в современной массовой культуре: на материале комиксов о супергероях: дис. ... канд. философ. наук. Санкт-Петербург, 2013. 170 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/transformatsiya-obraza-trikstera-v-sovremennoi-massovoi-kulture-na-materiale-komiksovo-supe.html>.

### Библиографический список

Chafe 1980 – *Chafe W.* Some reasons for hesitating // *Temporal Variables in Speech*. 1980. P. 169–180.

Pischedda 2017 – *Pischedda P.* Anglophonic Influence in the Use of Sound Symbolism in Italian Disney Comics: A Corpus-based Analysis // *Open Linguistics*. 2017. Vol. 3, no. 1. P. 591–612. DOI: <https://doi.org/10.1515/opli-2017-0030>.

Rohan, Sasamoto, Jackson 2018 – *Rohan O., Sasamoto R., Jackson R.* Argumentation, Relevance Theory and

persuasion: An analysis of onomatopoeia in Japanese publications using manga stylistics // *International Review of Pragmatics*. 2018. Vol. 10, no. 2. P. 219 – 242. DOI: <http://doi.org/10.1163/18773109-01002005>.

Анищенко 2018 – *Анищенко А.В.* К вопросу о концептуализации эмоций в немецкоязычном комиксе // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2018. № 9 (801). С. 69–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36926660> (дата обращения: 10.12.2020).

Григорьева 2013 – *Григорьева Н.Ю.* Комикс как креолизованный текст // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика*. 2013. Т. 10, № 1. С. 109–111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18902601> (дата обращения: 18.12.2020).

Грушецкая, Демешко 2016 – *Грушецкая Е.Н., Демешко Н.В.* О некоторых особенностях языка французских комиксов // *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2016. № 5–1 (13). С. 74–75. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26605334> (дата обращения: 14.12.2020).

Ейкалис 2014 – *Ейкалис Ю.А.* Особенности стилизации разговорной речи в современном немецкоязычном комиксе // *Вестник Самарского государственного университета. Гуманитарная сер.* 2014. № 9 (120). С. 154–160. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22873839> (дата обращения: 28.11.2020).

Ейкалис 2018 – *Ейкалис Ю.А.* Современный немецкоязычный комикс: вербальный и иконический компоненты. Самара: Инсома-пресс, 2018. 160 с.

Ковалева 2019 – *Ковалева Д.И.* Междометия в переводном японском тексте манга // *Вестник НГУ. Серия: История, филология*. 2019. Т. 18, №2: Филология. С. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.25205/1818-7919-2019-18-2-98-106>.

Кравчук 2015 – *Кравчук Н.В.* Коммуникативная роль английских междометий в современных обучающих видеороликах: на материале видеокурса английского языка «Extr@ English» // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015. № 11–2 (53). С. 97–100. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24503234> <https://www.gramota.net/materials/2/2015/11-2/24.html> (дата обращения: 28.11.2020).

Кривченко 2019 – *Кривченко И.Б.* Специфика текстов современных англоязычных драматургических произведений // *Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты: сб. материалов VI Междунар. науч. конф. / под ред. Г.Н. Тараносовой, И.А. Измestьевой. Тольятти: Тольяттинский гос. ун-т*, 2019. С. 46–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41337436> (дата обращения: 15.11.2020).

Креницына 2014 – *Креницына Е.С.* Прагматика междометий в креолизованном тексте (на примере англоязычного комикса «Cars») // *Lingua mobilis*. 2014. № 3 (49). С. 151–155. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22821366>.

Сёрль 1986 – *Сёрль Дж.Р.* Классификация иллокутивных актов // *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва: Прогресс, 1986. Т. 17. С. 170–194. URL: [https://classes.ru/grammar/159.new-in-linguistics-17/source/worddocuments/\\_4.htm](https://classes.ru/grammar/159.new-in-linguistics-17/source/worddocuments/_4.htm).

Старостина, Черкунова 2020 – *Старостина Ю.С., Черкунова М.В.* Негативная оценка в англоязычной стилизованной коммуникации: варианты ответного речевого поведения // *Вестник Череповецкого*

государственного университета. 2020. № 4. С. 177–188. DOI: <http://doi.org/10.23859/1994-0637-2020-4-97-16>.

Столярова, Овчинникова 2017 – *Столярова Л.Г., Овчинникова Н.В.* Комикс как явление массовой культуры // Взгляд молодых ученых на проблемы устойчивого развития: сб. науч. ст. по результатам III Международного конгресса молодых ученых по проблемам устойчивого развития / под ред. Г.В. Кузнецова, В.А. Ивановой, Э.В. Соболева, Д.Е. Морковкина, В.М. Смирнова. Москва: РУСАЙНС, 2017. С. 57–62. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35261845> (дата обращения: 18.12. 2020).

Харьковская, Панина 2018 – *Харьковская А.А., Панина Н.В.* Коммуникативные компетенции для экспликации эмоциональных междометий // Вопросы прикладной лингвистики. 2018. № 1 (29). С. 46–64. DOI: <http://doi.org/10.25076/vpl.29.04>.

Шаховский 2016 – *Шаховский В.И.* Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции. Волгоград: Изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016. 504 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27214383>; <http://rusexpert.ru/public/guild/20.pdf>.

## References

Chafe 1980 – *Chafe W.* (1980) Some reasons for hesitating. *Temporal Variables in Speech*. Hague: Mouton, pp. 169–180.

Pischedda 2017 – *Pischedda P.* (2017) Anglophonic Influence in the Use of Sound Symbolism in Italian Disney Comics: A Corpus-based Analysis. *Open Linguistics*, vol. 3, no. 1, pp. 591–612. DOI: <https://doi.org/10.1515/opli-2017-0030>.

Rohan, Sasamoto, Jackson 2018 – *Rohan O., Sasamoto R., Jackson R.* (2018) Argumentation, Relevance Theory and persuasion: An analysis of onomatopoeia in Japanese publications using manga stylistics. *International Review of Pragmatics*, vol. 10, no. 2, pp. 219–242. DOI: <https://doi.org/10.1163/18773109-01002005>.

Anishchenko – *Anishchenko A.V.* (2018) On the problem of conceptualizing emotions in German comic strips. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, no. 9 (801), pp. 69–77. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36926660> (accessed 10.12.2020). (In Russ.)

Grigorieva 2013 – *Grigorieva N.U.* (2013) Comics as a type of creolized text. *Bulletin of South Ural State University. Series: «Linguistics»*, vol. 10, no. 1, pp. 109–111. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18902601> (accessed 18.12.2020). (In Russ.)

Grushetskaia, Demeshko 2016 – *Grushetskaia E.N., Demeshko N.V.* (2016) On some of the features of the language of French comics. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennoy mire*, no. 5–1 (13), pp. 74–75. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26605334> (accessed 14.12. 2020). (In Russ.)

Eykalis 2014 – *Eykalis Yu.A.* (2014) Features of stylization of colloquial language in modern German-language comics. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnaya seriya = Vestnik of Samara State University. Humanitarian Series*, no. 9 (120), pp. 154–160. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22873839> (accessed 15.11. 2020). (In Russ.)

Eykalis 2018 – *Eykalis Yu.A.* (2018) Modern German-speaking comics: verbal and iconic components. Samara: Insoma-press, 160 p. (In Russ.)

Kovaleva 2019 – *Kovaleva D.I.* (2019) Interjection in Translated Manga. *Vestnik NSU. Series: History and Philology*, vol. 18, no. 2: Philology, pp. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.25205/1818-7919-2019-18-2-98-106>. (In Russ.)

Kravchuk 2015 – *Kravchuk N.V.* (2015) Communicative role of English interjections in contemporary training videos: by the material of the English language video course «Extr@ English». *Philology. Theory and Practice*, no. 11–2 (53), pp. 97–100. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24503234> <https://www.gramota.net/materials/2/2015/11-2/24.html> (accessed 28.11.2020). (In Russ.)

Krivchenko 2019 – *Krivchenko I.B.* (2019) Specific textual aspects of the modern English drama. In: *Tarasova G.N., Izmetieva I.A. (Eds.) «Text: philological, sociocultural, regional and methodological aspects»: proceedings of materials of VI International scientific conference*. Togliatti: Tol'yattinskii gosudarstvennyi universitet, pp. 46–51. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41337436> (accessed 15.11.2020). (In Russ.)

Krinitina 2014 – *Krinitina E.S.* (2014) Pragmatics of interjections in creolized English-language text on the example of comics ‘Cars’. *Lingua mobilis*, no. 3 (49), pp. 151–155. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22821366> (accessed 15.11.2020). (In Russ.)

Searle 1986 – *Searle J.R.* (1986) Classification of illocutionary acts. In: *New in Foreign Linguistics. Theory of speech acts*. Moscow: Progress, vol. 17, pp. 170–194. Available at: [https://classes.ru/grammar/159.new-in-linguistics-17/source/worddocuments/\\_4.htm](https://classes.ru/grammar/159.new-in-linguistics-17/source/worddocuments/_4.htm). (In Russ.)

Starostina, Cherkunova 2020 – *Starostina Iu.S., Cherkunova M.V.* (2020) Negative assessment in English stylized communication: options for response speech behaviour. *Cherepovets State University Bulletin*, no. 4(97), pp. 177–187. DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2020-4-97-16>. (In Russ.)

Stolyarova, Ovchinnikova 2017 – *Stolyarova L.G., Ovchinnikova N.V.* (2017) Comics as a phenomenon of mass culture. In: *Kuznetsov G.V., Ivanova V.A., Sobolev E.V., Morkovkin D.E., Smirnov V.M. (Eds.) View of young scientists on the problems of sustainable development: collection of scientific articles based on the results of the III International congress of young scientists on sustainable development*. Moscow: RUSAINS, pp. 57–62. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35261845> (accessed 18.12. 2020). (In Russ.)

Kharkovskaya, Panina 2018 – *Kharkovskaya A.A., Panina N.V.* (2018) Communicative competences for explication of English interjections. *Issues of Applied Linguistics*, no. 1 (29), pp. 46–64. DOI: <http://doi.org/10.25076/vpl.29.04> (In Russ.)

Shakhovskiy 2016 – *Shakhovskiy V.I.* (2016) Dissonance in communicative sustainability: person, language, emotions. Volgograd: Izd-vo IP Polikarpov I.L., 504 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27214383>; <http://rusexpert.ru/public/guild/20.pdf>. (In Russ.)



## Realization of «Victory» and «Defeat» frames in sports Internet-discourse: problem of focusing

**A.G. Pisareva**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation

E-mail: anastasia1202@yandex.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1830-5174>

**Abstract:** The relevance of the problem of realization of the frames «Victory» and «Defeat» that are linguistically represented in the sports Internet-discourse is due to the fact that in the recent decades scholars both in Russia and abroad develop the theoretical grounds of discourse analysis and pay special attention to different kinds of institutional and professional discourses, and sports discourse possesses two important features – aims and participants; thus, sports discourse belongs to the group of institutional discourses and is of great interest for researchers. The aim of the research became the identification of methods that are applied in order to change the focus of the frame; in the course of the study the author solves the following tasks: description of the constituents of the cognitive event model, carrying out linguistic research of sports Internet-discourse fragments and defining the pragmatic goals of the author that in turn influence the frame as a whole. The match reports which are found in the news sections of sport teams' websites were used as the research materials. The study is devoted to the headings of the reports and introductions to them. It is these parts of the articles that contain information about the match outcome that is the basis for the frames under analysis. In the article the following methods were applied: critical discourse analysis as well as quantitative and qualitative methods in the framework of content analysis. Lexical units that were singled out were analyzed from both morphological and semantic perspectives. The study of modern sports Internet-discourse has demonstrated that the authors of match reports tend not only to convey the information about the match results to the readers of the web-site but also to influence their opinion by forming a particular interpretation. The conducted analysis makes it possible to conclude that an intentional shift of focus frame is achieved with the help of various lexical units, word combinations and, especially, evaluative adjectives.

**Key words:** sports discourse; Internet-discourse; event; frame; frame focus.

**Citation.** Pisareva A.G. Realization of «Victory» and «Defeat» frames in sports Internet discourse: problem of focusing. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 129–135. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-129-135>. (In English)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Pisareva A.G., 2021

Anastasiya G. Pisareva – 2<sup>nd</sup> year postgraduate student, 10.02.04 – Germanic languages, assistant lecturer of the Department of English Philology, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

### НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 811.111

Дата поступления: 26.12.2020

рецензирования: 27.01.2021

принятия: 26.02.2021

## Реализация фреймов «Победа» и «Поражение» в спортивном интернет-дискурсе: проблема фокусировки

**А.Г. Писарева**

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, Российская Федерация

E-mail: anastasia1202@yandex.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1830-5174>

**Аннотация:** Актуальность проблемы реализации фреймов «Победа» и «Поражение», которые получают свою языковую репрезентацию в спортивном интернет-дискурсе, обусловлена тем, что в последние десятилетия зарубежные и отечественные лингвисты разрабатывают теоретические основы анализа дискурса, уделяя особое внимание отдельным видам институционального и профессионального дискурсов, а спортивный дискурс, коммуникация в рамках которого обладает двумя системообразующими признаками (цели и участники общения), является одним из институциональных дискурсов и представляет большой интерес для исследования. Целью стало выявление методов, посредством которых осуществляется изменение фокусировки фрейма события; автор в ходе исследования решает следующие задачи: описание конститuentов когнитивной модели события в спортивном дискурсе и проведение лингвистического анализа фрагментов спортивного интернет-дискурса с целью определения прагматических целеустановок его автора, которые оказывают влияние на фрейм в целом. Материалом исследования послужили послематчевые репортажи, представленные в новостных разделах веб-сайтов спортивных команд; в центре внимания находились заголовки репортажей и вступления к ним. Это обусловлено тем, что именно эти составные части статей содержат информацию об исходе того или иного матча,

который лежит в основе исследуемых фреймов. В статье применялись следующие методы: критический дискурс-анализ, метод количественного и качественного анализа в рамках контент-анализа. Выделенные языковые единицы рассматривались с точки зрения морфологии и семантики. Изучение современного спортивного интернет-дискурса показало, что авторы послематчевых репортажей стремятся не только донести до читателей веб-страницы информацию о его результате, но и повлиять на их мнение, сформировав определенную интерпретацию. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что происходит целенаправленная фокусировка фрейма при помощи различных лексем, словосочетаний и, в частности, оценочных прилагательных.

**Ключевые слова:** спортивный дискурс; интернет-дискурс; событие; фрейм; фокусировка фрейма.

**Цитирование.** Писарева А.Г. Реализация фреймов «Победа» и «Поражение» в спортивном интернет-дискурсе: проблема фокусировки // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 129–135. DOI: <http://doi.org/10/12287/2542-0445-2021-27-1-129-135>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Писарева А.Г., 2021

Анастасия Григорьевна Писарева – аспирант, специальность 10.02.04 – Германские языки, ассистент кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

## Introduction

Sport has always been an important aspect of social life. Nowadays it forms a global industry that includes not only clubs, teams, leagues, athletes, merchandise and sporting associations, but also government departments of sport and recreation, the media, various educational organizations, researches, consultants and volunteers etc. [Smith, Stewart 2015, p. 16].

The present paper deals with sports Internet-discourse and the realization of particular frames within the cognitive situation model of an Event. The discursive fragments in the form of match reports subjected to analysis were collected from the News section of the official web-sites of the rugby teams. All of the matches took place during the autumn 2020.

## Literature review

Cognitive processes of sport communication in the information society of today are under analysis of many scholars. For instance, N. Kislitsyna and E. Novikova claim that sport communication involves a specific influence directed at both mental and physical spheres of life [Kislitsyna, Novikova 2017, p. 32]. E. Filimonova states that, in the coordinates of the institutional discourse space, sport discourse denotes communication in the sphere of and about sport and sporting activity with regard to specific features of the communicants, priority concepts and values, chronotope, communicative aims, strategies and tactics (Filimonova 2019, p. 8).

It is also essential to take into account the fact that sport today has become widely mediated and new cultural development comprised of sport and media is considerably influenced by new technologies. “Mediatization in sport” which has become especially prominent in the last decade, is being researched in modern linguistic studies [Caldwell 2020, p. 2]. According to A. Hepp, the subject of mediatization is “the interrelation between the change of media and communication, on the one hand, and the change of (fields of) culture and society, on the other hand” [Hepp, Hjarvard, Lundby 2015, p. 319].

This article focuses on the frames realized within sports Internet-discourse. A lot of scholars based their

research on the notion of “semantic frame”. A. Kibrik states that in order to understand communicative intention, it is necessary to possess a model of knowledge or a basic frame (Kibrik 2003, p. 37). Thus, the notion of “frame” is compulsory for any text analysis, especially during its analysis in the discourse structures. Such frames provide a background of beliefs and experiences so as to interpret the lexical meaning of the word. M.-Ch. Liu and Ch.-E. Chang mention the following definition: frame is a set of shared knowledge or background information within which the meaning is defined [Liu, Chang 2005, p. 432]. According to N. Boldyrev, frame is a multicomponent concept in the form of information “package”, the knowledge of a stereotypical situation. He points out the complexity of frame that is due to the fact that it includes a situation [Boldyrev 1999, p. 64]. Furthermore, the idea that frames could be extracted from discourses has long been accepted and developed through different analytical routes [Vicari 2010, p. 522]. W.A. Gamson and Ch. Ryan claim that facts take on their meaning by being embedded in frames, themes which organize thoughts, rendering some facts as relevant and significant and others as irrelevant and trivial [Gamson, Ryan 2005]. Thus, the focus of a particular frame can be modified in order to form a specific interpretation. Frame focusing is defined as deliberate omitting or, on the contrary, emphasizing of various information [Ivanova 2016, p. 127]. The aim here is to form a public opinion of an event by offering an interpretation of a particular frame.

## Methodology

This article deals with cognitive models and frames within sports discourse. In modern studies the latter has a wider meaning than “linguistics of sport” or “language of/in sport”. It refers to the “ways” of using language and that allows us to deal with the range of language varieties, genres, registers, lexes, grammars and phonology/graphology that constitute the discourse of sports [Caldwell, Walsh, Vine, Jureidini 2017, p. 19]. This research applied a critical mixed method discourse analysis in order to analyze the ways of shifting the frame focus within sports Internet-discourse. The mixed method refers to both

quantitative and qualitative methods in the framework of content analysis and critical discourse analysis. According to K. Krippendorf, content analysis involves “a systematic reading of texts, images, and symbolic matter, not necessary from an author’s or user’s perspective” [Krippendorf 2013, p. 10]. As for the critical discourse analysis, we employed it in order to read “above the level of a sentence, of ways to create meaning, coherence, and accomplish purpose” [Gee, Handford 2012, p. 1].

### Findings

The cognitive models of a socially significant event in the sphere of sport, which can be a match/game/fixture, are represented in the match report. While the body of this specific news item describes the course of the match, the introduction as well as headings (and subheadings if present) focus on the result of an event. A frame of “Victory” or “Defeat” is formed using various linguistic means. That corresponds with the idea that sports discourse genres have their own linguistic and stylistic peculiarities the aim of which is to activate the emotional perception of the reader. Different levels of stylistics and vocabulary are often

mixed which makes the text a memorable one and attracts the reader’s attention [Novikova 2019, p. 7–8].

Our task is to single out the constituents of a cognitive model that are capable of changing the focus of the particular frame and analyze the methods applied to achieve this. In order to fulfill this task we are going to take into consideration the pragmatic goals of the author of the report as news items under analysis are devoted to the same matches written by winning and losing sides. The primary frame focus is shifted through its peripheral elements or subframes. In the framework of event analysis in the sports Internet-discourse they tend to match the constituents of a cognitive situation model. The constituents under analysis correspond to the traditional model of a news item: Event – WHO, WHAT, WHERE, WHEN, WHY, HOW and possess the information about PARTICIPANTS, the EVENT itself, LOCATION, TIME, OBJECTIVES and CIRCUMSTANCES respectively.

First of all, we turned to the fragments of match reports representing the perspectives of both winning and losing sides, i.e. “Victory” and “Defeat” frames. The examples are given in the tables 1 and 2.

Table 1

Таблица 1

### The representation of the “Victory” frame

### Представление фрейма «Победа»

1.1	<b>Saints crowned Champions in greatest ever Grand Final finish</b> <i>Saints are back to back Super League Champions after an incredible 8–4 Grand Final win over arch rivals Wigan Warriors at the KCOM Stadium, after a breath taking last second try by Jack Welsby secured the win for Kristian Woolf’s side (Saint Helens 2020).</i>
2.1	<b>Wigan reach 2020 Grand Final</b> <i>Wigan Warriors reach the 2020 Betfred Super League Grand Final after a hard fought victory over Hull FC at the DW Stadium. A brilliant second half from the Cherry and Whites brought about 16 unanswered points to see them past Andy Last’s side and put them within 80 minutes of the Super League trophy (Wigan Warriors 2020).</i>
3.1	<b>Wigan win League Leaders’ shield</b> <i>Wigan Warriors sealed first place and the League Leaders’ Shield with a hard fought win over Huddersfield Giants on Friday night. Tries from Sam Powell, Jackson Hastings and Zak Hardaker guided Adrian Lam’s side to their first top of the table finish since 2012 (Wigan Warriors 2020).</i>
4.1	<b>Warriors seal nail-biting win in Round 1</b> <i>Warriors showed tremendous character to start the 2020/21 Gallagher Premiership season with a gutsy but nerve-jangling victory over tenacious Irish at Sixways (Worcester Warriors 2020).</i>
5.1	<b>SAINTS DISPATCH CATALANS TO REACH SECOND CONSECUTIVE GRAND FINAL!</b> <i>Saints booked our place in a second consecutive Grand Final after an impressive eight try victory over Catalans Dragons at the Totally Wicked Stadium. Kevin Naiqama stole the headlines with a hat-trick and the victory means we will face Wigan Warriors in the Grand Final next Friday at Hull’s KCOM Stadium (Saint Helens 2020).</i>
6.1	<b>WIRE HOLD ON TO REACH SEMI FINALS</b> <i>Warrington advanced to the last four of the Challenge Cup after narrowly beating St Helens in a thrilling tie at the AJ Bell Stadium (Warrington Wolves 2020).</i>
7.1	<b>SAINTS GO TOP WITH DOMINANT WIN OVER GIANTS</b> <i>Saints scored nine tries in a dominant win over Huddersfield Giants which saw Kristian Woolf’s men go top of the Super League table for the first time under his reign (Saint Helens 2020).</i>
8.1	<b>GIANTS SECURE NAIL-BITING WIN</b> <i>Huddersfield Giants slim play-off hopes remain alive after a nail-biting victory over Castleford Tigers. Giants will be thankful for hat-trick hero Jermaine McGillvary and for Aidan Sezer’s almost constant perfection which allowed Giants to make it back-to-back Super League victories (Huddersfield Giants 2020).</i>

Таблица 2

Table 2

Представление фрейма «Поражение»

The representation of the “Defeat” frame

1.2	<b>Wigan narrowly lose in Grand Final</b> <i>Wigan Warriors fell short of Grand Final glory as St Helens grabbed a late try at the KCOM Stadium. A second half try from winger Jake Bibby put Wigan ahead, but a dramatic final minute saw Saints snatch victory (Wigan Warriors 2020).</i>
2.2	<i>Hull FC’s hopes of reaching a first Grand Final since 2006 were dashed by Wigan Warriors, who ran out 29-2 victors in a bone-crunching semi-final at the DW Stadium (Hull FC 2020).</i>
3.2	<b>YOUNG GIANTS BEATEN BY LEAGUE LEADERS</b> <i>Huddersfield Giants finished the regular season with a narrow loss in a pulsating yet defensive game at Emerald Headingley against Wigan Warriors, who lifted the League Leaders Shield after the game (Huddersfield Giants 2020).</i>
4.2	<i>London Irish fell to a narrow 11–10 loss to Worcester Warriors on the opening day of the 2020/21 season. In what was a closely-fought encounter from start to finish, the Exiles were just edged out of a nip-and-tuck contest (London Irish 2020).</i>
5.2	<b>DRAGONS BEATEN IN THE SEMI-FINAL</b> <i>Catalans Dragons have been beaten by St Helens 48 – 2 in the Super League semi final (Catalans Dragons 2020).</i>
6.2	<b>SAINTS DEFEATED IN QUARTER FINAL AFTER TIGHT CUP AFFAIR</b> <i>Saints lost out in the Coral Challenge Cup quarter final after a tight, end-to-end cup tie ended with Warrington Wolves coming out 20–18 victors at the AJ Bell Stadium as Kristian Woolf’s men tasted defeat for the first time since the restart (Saint Helens 2020).</i>
7.2	<b>INJURY HIT GIANTS SUFFER SAINTS DEFEAT</b> <i>A ruthless performance from St Helens dispatched an injury hit Giants to secure a 54–6 victory at Headingley Stadium (Huddersfield Giants 2020).</i>
8.2	<b>TIGERS COME UP SHORT AGAINST GIANTS</b> <i>A brave effort from Castleford came up short as Huddersfield reeled them in to win 31–19 in the Betfred Super League. The Tigers headed to the Halliwell Jones Stadium without a raft of key players and a new-look spine as they searched for a vital win to keep their play-off hopes alive but they couldn’t hold on despite leading midway through the second half (Castleford Tigers 2020).</i>

Six subframes or cognitive model constituents mentioned above can be found in the introductions to match reports. The variety of their representation is vivid on the linguistic level. Firstly, the element PARTICIPANTS can be separated into several subgroups: the names of the teams (*Wigan Warriors, London Irish, Catalans Dragons, St Helens*), their nicknames (*the Cherry and Whites, Saints*), coach’s name in a possessive case + noun (*Adrian Lam’s side, Kristian Woolf’s men*), names of individual players (*Jack Welsby, winger Jake Bibby, Kevin Naiqama*). We believe that such variety is determined by the reporter’s pragmatic goal: whether it is emphasizing the aspect of unity within a team or a club or stressing the role and the merits of an individual (coach or player) for the common success.

Secondly, the EVENT itself has double representation: on the one hand, the position of the match in the championship structure is emphasized (*Grand Final, semi-final, quarter final, Round 1*); on the other hand, various synonyms to the word “match” including contextual ones can be observed (*game, encounter, contest, (cup) tie, cup affair*). We believe that by pointing out the level of the game (the tournament stage) the author of the piece stresses the significance of this particular affair both for the team

and for rugby world in general. At the same time, the use of synonyms is aimed at, first of all, avoiding lexical repetition, and, in addition, at highlighting the aspect of interaction between two groups (*tie, encounter*) which is entertaining for spectators and vital for achieving the result.

The third element, LOCATION, is narrowed down to the name of the stadium (*at the Totally Wicked Stadium, the AJ Bell Stadium, at Emerald Headingley*); it is represented less extensively than the other constituents. As for TIME, this subframe possesses a scarce representation (*on Friday night*) and, as well as LOCATION, does not contribute to the process of frame focusing.

As regards the constituent WHY, which emphasizes the objectives of the participants and their actions, it is also not presented as widely as the other ones. That is due to the fact that regardless of the aims the teams set themselves the match has already taken place and nothing can alter its outcome. Nevertheless, we may get some idea about what the aspirations of the teams were (*to search for a vital win to keep their play-off hopes alive, Hull FC’s hopes of reaching a first Grand Final since 2006*).

During our discourse analysis of the event based on the match report as a whole, the constituent HOW

used to denote the RESULT of a particular match (or player's move) and such representations are present in the discourse fragments under analysis. They may also be categorized and fall into several subgroups: lexical units meaning progress and regress in general (*to advance, to come up short, to lose, to fall to a loss*), word combinations indicating both the result and its consequences for team's career (*to be crowned champions, to reach final, to finish the season with a loss*) and, finally, expressions that are common for journalistic sports discourse (*to run out victors, to secure a win, to seal a win, to beat, to suffer defeat, to taste defeat*). These expressions represent a kind of "trite metaphor" – a metaphor whose original interpretation has been lost, they do carry specific meaning, however, they no longer convey the image. For instance, the verb "to beat" originates from hitting someone or something with your hands and is more commonly used for physical fight rather than the outcome of a game. The expression "to run out victors" comes from the Latin times and the word "victor" itself used to denote "winner of a battle, test of strength, etc.; conqueror; famous warrior". Nowadays only the first meaning is still commonly used ("the winner of a competition or battle, one that defeats an enemy or an opponent"). Due to the frequency of mentioning and the variety of the applied linguistic means this component clearly stands out among the rest, thus, justifying Victory and Defeat being the centre of respective frames.

In the present research, however, HOW also corresponds to the MANNER of the teams' performance, the examples of which will be cited further on.

The ways of ascribing additional meaning to these constituents were in the focus of the next stage of the undertaken research. While such elements as LOCATION and TIME do not receive any connotation, the others cease being completely neutral. We consider that this fact can be explained by the reporter's desire to shift the frame focus and convey additional meaning. Mainly, this is achieved with the help of various evaluative adjectives, for instance, the opponents can be called *tenacious* (with the meaning of "being very determined and not willing to give up") in order to emphasize the hardships the team went through to beat them; nonetheless, different methods are also applied.

As for the first component, PARTICIPANTS, we may also note the use of past participle combination "an injury hit Giants" which is mentioned twice: in the heading and in the introduction of the match report describing Huddersfield Giants' defeat. The pragmatic goal of the author clearly stands out – it is vital to account for having been beaten and not to lose the support of faithful fans. Thus, by drawing attention to the fact that the sportsmen were not in the best condition and, probably, by making the fans feel sorry for the team, the initial negative reaction can be alleviated. Nouns are also used for the matter of influencing public opinion. Positive image of a

player is created by calling him "a hat-trick hero", thus, emphasizing his role in the victory. In order to highlight the meaning of the victory itself one of the teams dubbed their opponents "arch rivals", a collocation contributing to the fans understanding how important the battle and its outcome were for the team.

Evaluative adjectives that accompany the denominations of the EVENT are of two different kinds: in the reports of the winning teams, they are not numerous and carry general positive meaning – *incredible, thrilling*. The reports of the losing teams clearly emphasize the tense atmosphere of the battle: *bone-crunching, pulsating yet defensive*. Some adjectives demonstrate that the chances of two teams had been equal (*closely-fought, end-to-end, tight – about a game where players or teams play well and it is difficult to know who will win, nip-and-tuck – a competition where opponents have an equal chance of winning*). We believe these adjectives play a considerable role in shifting the focus of the frame: the team lost the game but sportsmen had fought fiercely and shouldn't be considered completely defeated.

Likewise, various adjectives are used with Victory or Win which correspond to the RESULT of the match. In the reports of the winning teams, within the frame "Victory", we have come across the following examples: *a hard-fought victory, nail-biting win, a gutsy but nerve-jangling victory, an impressive victory, a dominant win*. While conveying the intense atmosphere of the clash, these epithets also show that the win was well-deserved, consequently, directing the focus not only at the win itself, but also at the team's efforts. Different approach is employed in the reports of the opposite side. First of all, word combinations with adjective "narrow" and its derivative (*to narrowly lose, to finish the regular season with a narrow loss, to fall to a narrow 11–10 loss*) and the expression *to be edged out* ("to be beaten in something such as a competition or election by a small amount") are used in order to emphasize the fact that the losing team was quite close to running out victors as though the win had been stolen from them. Furthermore, the focus of the frame shifts towards depicting the opponents as aggressors which is done with such expressions as *to snatch victory* ("to quickly take the opportunity to do something or to quickly steal something from somebody"), *to dispatch* ("to get rid of someone or something in a fast and effective way") while the other team "suffered defeat". Such implicit assessment contributes to forming an interpretation and, consequently, shaping an opinion of the readers.

The same reason can account for the use of the following expressions: *to grab a late try, a ruthless performance (of the opponents)* that characterize the MANNER of the teams' playing. These combinations belong to the fragments of the Internet-discourse from the web-sites of the clubs that were beaten in the matches described; thus, they belong to the "Defeat" frame. At the same time, the frame "Victory" contains descriptive adjectives that convey the meaning of

the high level of the performance: *a breathtaking last second try, a brilliant second half, to show tremendous character* and, as such adjectives as *brilliant, tremendous* explicitly evaluate the excellent team's performance, the focus of "Victory" frame shifts towards the figure of the winners, by no means concerning their match partners.

### Conclusion

In conclusion, we should say that frames "Victory" and "Defeat" are essential in the introductions of match reports. The frame focus can be shifted due to such cognitive model constituents or peripheral frames as PARTICIPANTS, EVENT, RESULT, MANNER of performance. The author, according to their pragmatic goals, manages to "switch" the focus of the frame to the characteristics of the game, to the reasons of failure or to the peculiarities of teams and their performance by using various evaluative adjectives and words / word combinations bearing both implicit and explicit assessment.

### Materials of the research

Castleford Tigers 2020 – *Castleford Tigers: official website* 2020. URL: <https://www.castlefordtigers.com>.

Catalans Dragons 2020 – *Catalans Dragons: official website* 2020. URL: <http://www.catalansdragons.com>.

Huddersfield Giants 2020 – *Huddersfield Giants: official website* 2020. URL: <https://giantsrl.com>.

Hull FC 2020 – *Hull FC official website* 2020. URL: <https://www.hullfc.com/>.

London Irish 2020 – *London Irish: official website* 2020. URL: <https://www.london-irish.com>.

Saint Helens 2020 – *St. Helens: official website* 2020. URL: <https://www.saintsrlfc.com>.

Warrington Wolves 2020 – *Warrington Wolves: official website* 2020. URL: <https://warringtonwolves.com>.

Wigan Warriors 2020 – *Wigan Warriors: official website* 2020. URL: <https://wiganwarriors.com>.

Worcester Warriors 2020 – *Worcester Warriors: official website* 2020. URL: <https://warriors.co.uk>.

Kibrik 2003 – *Kibrik A.A.* (2003) Discourse analysis in a cognitive perspective: Doctor of Philological Sciences thesis. Moscow: Institut iazykoznaniiia RAN, 90 p. (In Russ.)

Novikova 2019 – *Novikova E.A.* (2019) Linguo-cognitive analysis of genres of sports discourse (based on the English language): author's abstract of Candidate's of Philological Sciences thesis. Rostov-on-Don, 22 p. (In Russ.)

Filimonova 2019 – *Filimonova E.P.* (2019) Implementation of sports discourse in Internet communication: cognitive and pragmatic aspect: author's abstract of Candidate's of Philological Sciences thesis. Maikop, 20 p. (In Russ.)

### References

Caldwell 2020 – *Caldwell D.* (2020) Sounds of the game: An interpersonal discourse analysis of 'on field' language in sports media. *Discourse, Context & Media*, vol. 33, p. 100363. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.dcm.2019.100363>.

Caldwell, Walsh, Vine, Jureidini 2017 – *Caldwell D., Walsh J., Vine E.W., Jureidini J.* (2017) *The Discourse of Sport. Analyses from Social Linguistics*. New York: Routledge, 256 p. DOI: <http://doi.org/10.4324/9781315644974>.

Gamson, Ryan 2005 – *Gamson W.A., Ryan Ch.* (2005) Thinking about Elephants. Toward a Dialogue with George Lakoff. *The Public Eye Magazine*, vol. 19, no. 2. Available at: [http://www.publiceye.org/magazine/v19n2/gamson\\_elephants.html](http://www.publiceye.org/magazine/v19n2/gamson_elephants.html).

Gee, Handford 2012 – *Gee J.P., Handford M.* (2012) *The Routledge handbook of discourse analysis*. New York: Routledge, 712 p. Available at: <https://www.pdfdrive.net/the-routledge-handbook-of-discourse-analysis-d34332132.html>.

Hepp, Hjarvard, Lundby 2015 – *Hepp A., Hjarvard S., Lundby K.* (2015) Mediatization: theorizing the interplay between media, culture and society. *Media, Culture & Society*, vol. 37, no. 2, pp. 314–324. DOI: <http://doi.org/10.1177/0163443715573835>.

Krippendorf 2013 – *Krippendorf K.* (2013) *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 456 p. DOI: <http://doi.org/10.2307/2288384>.

Liu, Chang 2005 – *Liu M.-Ch., Chang Ch.E.* (2005) From Frame to Subframe: Collocational Asymmetry in Mandarin Verbs of Conversation. *Computational Linguistics and Chinese Language Processing*, vol. 10, no. 4, pp. 431–444. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/253715137\\_From\\_Frame\\_to\\_Subframe\\_Collocational\\_Asymmetry\\_in\\_Mandarin\\_Verbs\\_of\\_Conversation](https://www.researchgate.net/publication/253715137_From_Frame_to_Subframe_Collocational_Asymmetry_in_Mandarin_Verbs_of_Conversation).

Smith, Stewart 2015 – *Smith A.C.T., Stewart B.* (2015) *Introduction to sport marketing* (2nd ed.). London, UK: Routledge. 336 p. DOI: <http://doi.org/10.4324/9781315776767>.

Vicari 2010 – *Vicari S.* (2010) Measuring collective action frames: A linguistic approach to frame analysis. *Poetics*, vol. 38, no. 5, pp. 504–525. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.07.002>.

Boldyrev 1999 – *Boldyrev N.N.* (1999). Conceptual structures and linguistic meanings. In: *Philology and culture: materials of international conference May 12–14, 1999*. Tambov, pp. 62–69. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23554357>. (In Russ.)

Ivanova 2016 – *Ivanova I.V.* (2016) Cognitive aspects of implicit evaluation in brief news items in English and American mass-media. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, no. 5 (744), pp. 124–138. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29848042>. (In Russ.)

Kislitsyna, Novikova 2017 – *Kislitsyna N.N., Novikova E.A.* (2017) Sports discourse in the system of institutional types of discourse. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, no. 2 (26), pp. 28–35. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29744898>. (In Russ.)

### Библиографический список

Caldwell 2020 – *Caldwell D.* Sounds of the game: An interpersonal discourse analysis of 'on field' language in sports media // *Discourse, Context & Media*. 2020. Vol. 33. 10 p. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2019.100363>.

- Caldwell, Walsh, Vine, Jureidini 2017 – The Discourse of Sport. Analyses from Social Linguistics. Edited by David Caldwell, John Walsh, Elaine W. Vine, Jon Jureidini. New York: Routledge. 2017. 256 p. DOI: <http://doi.org/10.4324/9781315644974>.
- Gamson, Ryan 2005 – *Gamson W.A., Ryan Ch.* Thinking about Elephants. Toward a Dialogue with George Lakoff // The Public Eye Magazine. 2005. Vol. 19, No. 2. URL: [http://www.publiceye.org/magazine/v19n2/gamson\\_elephants.html](http://www.publiceye.org/magazine/v19n2/gamson_elephants.html).
- Gee, Handford 2012 – *Gee J.P., Handford M.* The Routledge handbook of discourse analysis. New York: Routledge. 2012. 712 p. URL: <https://www.pdfdrive.net/the-routledge-handbook-of-discourse-analysis-d34332132.html>.
- Hepp, Hjarvard, Lundby 2015 – *Hepp A., Hjarvard S., Lundby K.* Mediatization: theorizing the interplay between media, culture and society // Media, Culture & Society. 2015. Vol. 37, no. 2. P. 314–324. DOI: <http://doi.org/10.1177/0163443715573835>.
- Krippendorff 2013 – *Krippendorff K.* Content analysis: An introduction to its methodology (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2013. 456 p. DOI: <http://doi.org/10.2307/2288384>.
- Liu, Chang 2005 – *Liu M.-Ch., Chang Ch.E.* From Frame to Subframe: Collocational Asymmetry in Mandarin Verbs of Conversation // Computational Linguistics and Chinese Language Processing. 2005. Vol. 10, no. 4, pp. 431–444. URL: [https://www.researchgate.net/publication/253715137\\_From\\_Frame\\_to\\_Subframe\\_Collocational\\_Asymmetry\\_in\\_Mandarin\\_Verbs\\_of\\_Conversation](https://www.researchgate.net/publication/253715137_From_Frame_to_Subframe_Collocational_Asymmetry_in_Mandarin_Verbs_of_Conversation).
- Smith, Stewart 2015 – *Smith A.C.T., Stewart B.* Introduction to sport marketing (2nd ed.). London, UK: Routledge. 336 p. DOI: <http://doi.org/10.4324/9781315776767>.
- Vicari 2010 – *Vicari S.* Measuring collective action frames: A linguistic approach to frame analysis // Poetics. 2010. Vol. 38, no. 5. P. 504–525. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.07.002>.
- Болдырев 1999 – *Болдырев Н.Н.* Концептуальные структуры и языковые значения // Филология и культура: материалы международной конференции 12 – 14 мая 1999 г. Тамбов, 1999. С. 62–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23554357>.
- Иванова 2016 – *Иванова И.В.* Механизмы формирования имплицитной оценочности в текстах кратких газетных сообщений в английской и американской прессе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2016. № 5 (744). С. 124–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29848042>.
- Кислицына, Новикова 2017 – *Кислицына Н.Н., Новикова Е.А.* Спортивный дискурс в системе институциональных видов дискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2017. № 2 (26), С. 28–35. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29744898>.



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 8; 811.111

Дата поступления: 10.12.2020  
рецензирования: 14.01.2021  
принятия: 26.02.2021

## Функционирование авторских терминов социальных наук в профессиональном дискурсе

**А.Г. Анисимова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
г. Москва, Российская Федерация

E-mail: anissimova@list.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1761-4191>

**А.А. Косарина**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
г. Москва, Российская Федерация

E-mail: kosarinaalex@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-5931>

**А.Е. Федотова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
г. Москва, Российская Федерация

E-mail: fedot-nastya@inbox.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2272-8337>

**Аннотация:** Исследования терминологий различных отраслей знания особенно актуальны в настоящее время, так как любой язык для специальных целей основан на терминологии. Многие вопросы терминологии уже были досконально изучены, но недостаточно освещенными вопросами остались статус авторских терминов и их функционирование в современном профессиональном дискурсе – языке общения профессионалов определенной отрасли знания. Избран в качестве материала англоязычную терминологию социальных наук, авторы данной статьи выделяют в ее рамках авторские термины и делают попытку обозначить основные функции авторских терминов, проиллюстрировав их на примере различных контекстов. Основные методы исследования включают в себя анализ и синтез информации, сравнительный и контекстуальный анализ терминов, метод сопоставления дефиниций. Теоретическая значимость данной статьи заключается, во-первых, в усовершенствовании представления о самом понятии «авторский термин», а также в более глубоком понимании различия между обычным термином и авторским термином. Также новаторским является определение функций авторского термина в рамках профессиональной коммуникации. Результаты исследования показали, что авторские термины социальных наук в рамках профессионального дискурса выполняют три основные функции, а именно: номинативную функцию, эмотивную и полемическую, связанную с точкой зрения автора, придумавшего или популяризовавшего конкретный (авторский) термин.

**Ключевые слова:** авторский термин; эмотивность; экспрессивность; профессиональный дискурс; номинация; авторский концепт; социальные науки.

**Цитирование.** Анисимова А.Г., Косарина А.А., Федотова А.Е. Функционирование авторских терминов социальных наук в профессиональном дискурсе // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 136–141. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-136-141>.

**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Анисимова А.Г., Косарина А.А., Федотова А.Е., 2021

Александра Григорьевна Анисимова – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языкознания филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1.

Александрина Анатольевна Косарина – преподаватель кафедры иностранных языков юридического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1.

Анастасия Евгеньевна Федотова – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков юридического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 10.12.2020  
Revised: 14.01.2021  
Accepted: 26.02.2021

## Functioning of the author's terms of the social sciences in professional discourse

**A.G. Anisimova**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation  
E-mail: anissimova@list.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1761-4191>

**A.A. Kosarina**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation  
E-mail: kosarinaalex@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-5931>

А.Е. Fedotova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

E-mail: fedot-nastya@inbox.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2272-8337>

**Abstract:** Today studying author terms in different fields of knowledge remains a highly topical issue since they form the basis of every LSP (Language for Specific Purposes). Though many terminological issues have already been studied, the status of author's terms remains ambiguous as well as their functioning within the professional discourse, i.e. professional communication in a particular field of knowledge. Having chosen the terminology of social sciences as the material for the given research, the authors of the article single out author's terms within its framework and make an attempt to describe the main functions of author's terms in different contexts. The methods of the research include the following: information analysis and synthesis, contextual and contrastive analysis, comparative analysis of definitions. Theoretical significance of the article lies in the fact that it allows to get a better understanding of what the author's term is and to distinguish between the term and the *author's* term. The described functions of author's terms in professional discourse are a step forward towards studying general terminological issues. The research has revealed that author's terms perform three main functions: the nominative one, the emotive one and the expressing polemics with the author, who coined or popularized a particular term.

**Key words:** author's terms; emotiveness; expressiveness; professional discourse; nomination; author's concept; social sciences.

**Citation.** Anisimova A.G., Kosarina A.A., Fedotova A.E. Functioning of the author's terms of the social sciences in professional discourse. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 136–141. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-136-141>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interest.

© Anisimova A.G., Kosarina A.A., Fedotova A.E., 2021

Alexandra G. Anisimova – Doctor of Philological Sciences, professor of the Department of English Linguistics, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation.

Alexandrina A. Kosarina – Department of Foreign Languages, Faculty of Law, Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation.

Anastasiya E. Fedotova – Candidate of Philological Sciences, lecturer of the Department of Foreign Languages, Faculty of Law, Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation.

## Введение

В современной лингвистике важное место отводится изучению языка для специальных целей, основным компонентом которого являются термины – «слова или словосочетания специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемые (принимаемые, заимствуемые и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» (Ахманова). Как отмечает А.Г. Анисимова, термины являются одной из основополагающих характеристик профессионального дискурса [Anisimova, Malakhova, Abdulrahimov 2019, p. 43], что, несомненно, обуславливает интерес к изучению их функционирования в профессиональной документации. Следует отметить, что само понятие *профессиональный дискурс* включает в себя не только документацию, но и регистр деловых переговоров, совещаний, выступлений, продукции средств массовой информации по соответствующей тематике и даже рекламные тексты [Леденева 2017, с. 36]. В этом плане подходящим представляется определение, предложенное Д.С. Храмченко, согласно которому профессиональный дискурс представляет собой «a variety of verbal interaction between people who don't necessarily know each other, but have to talk in accordance with the norms of the society. Institutional professional discourse also means that all parameters of communicative situations and roles are already defined and can't be modified» [Khranchenko 2019, p. 18].

Несмотря на большое количество изученных аспектов, посвященных функционированию терминов в языке профессионального общения, остается открытым вопрос о статусе, особенностях и

роли *авторских* терминов в документах профессионального дискурса. Для того чтобы разобраться в этом, прежде всего необходимо обратиться к понятию *авторский термин* и установить его границы.

## Характеристики авторского термина

Изучением авторских терминов занимались, в частности, Н.М. Азарова, А.П. Дьяченко, И.Ю. Кухно, А.В. Растягаев, Ю.В. Сложеникина, Н.А. Слюсарева, В.Д. Табанакова и др. Интерес к авторским терминам является относительно «молодым», поскольку первые исследования относятся к началу 1980-х, когда Н.А. Слюсарева разделила термины лингвистики на универсальные (относящиеся к явлениям, присутствующим во многих языках в разные периоды времени), уникальные (присутствующие в одном или нескольких языках в определенные периоды времени) и авторские (отражающие авторскую концепцию) [Слюсарева 1983, с. 23]. Тем не менее первое полноценное исследование, посвященное именно авторскому термину, относится к 2018 году (исследование И.Ю. Кухно, А.В. Растягаева, Ю.В. Сложеникиной), в нем была предложена дефиниция авторского термина, определяемого как «созданный в рамках креативной научной концепции специальный знак, элемент системы понятий, взаимосвязанный с другими терминами и понятиями оригинальной гипотезы, соотносимый носителями языка для специальных целей с конкретной авторской идеей» [Сложеникина, Растягаев, Кухно 2018, с. 49]. Согласно данному определению, основной чертой авторского термина является не наличие четко установленного автора и не содержание в названии терми-

на имени или фамилии его создателя, а отражение *авторской концепции*, то есть личного взгляда автора на конкретный референт.

Говоря о функциях авторского термина, обратимся к Е.Г. Беляевской, выделяющей три аспекта лексического значения единицы языка: вещественное содержание, коннотативный аспект и прагматический аспект [Беляевская 1989, с. 44–46]. Авторы данного исследования полагают, что с точки зрения трех вышеперечисленных аспектов можно рассматривать функции авторского термина. Поскольку авторский термин находится на периферии терминологии и еще не закрепился в ней, его функции не ограничиваются основной функцией термина – наименованием специального понятия определенной отрасли знания.

Вместе с тем авторский термин все же остается *термином*, и основной функцией его прежде всего является номинация или обозначение специального понятия определенной функции знания. Возвращаясь к концепции Е.Г. Беляевской, добавим, что эта функция соотносится с вещественным содержанием термина.

Во-вторых, как уже было сказано выше, авторский термин включает в себя особое авторское видение уже имеющегося концепта, и, таким образом, использование подобного термина другими показывает не только внимание к самому обозначаемому концепту, но и к идеям автора. Соответственно, *отсылка к видению автора* и полемика с ним являются его второй функцией, соответствующей прагматическому аспекту.

Наконец, в случае авторского термина можно выделить третью функцию. Создание термина, по словам И.Н. Фоминой, является *a deliberate and conscious effort*, но вместе с тем на этот процесс оказывают влияние различные интра- и экстралингвистические факторы [Fomina 2019, p. 42]. Если предположить, что посредством термина автор может выражать свой взгляд на референт, он, что логично, кроме номинации может вкладывать в термин и другие семы, что соответствует коннотативному аспекту лексического значения. Данную функцию авторского термина – совмещать название концепта с дополнительными семантиками – можно назвать коннотативной. Так, к примеру, автор может выражать свое отношение к явлению, таким образом наделяя термин *эмотивностью*. Прежде всего важно прояснить границы данного понятия.

Необходимо пояснить, что проблема *эмотивности* была изучена недостаточно, и потому *эмотивность* часто пересекается с понятиями *экспрессивность*, *образность*, *оценочность*. В частности, А.М. Эмирова понимает под экспрессивным компонентом «часть прагматического значения, которая связана с выражением эмоций и оценок говорящего – так называемое *эмотивное*, эмоционально-оценочное значение» [Эмирова 1988, с. 15], а Ш. Балли отмечает, что «идентифицировать экспрессивный факт – значит приравнять его к единой мысли, определить его путем подстановки простого эмоционального слова, соответствующего представлению или понятию» [Балли 1961, с. 34].

Необходимость провести черту между *экспрессивностью* и *эмотивностью* высказал, в частности, В.И. Шаховский в статье «Проблема разграничения экспрессивности и эмотивности как семантической категории лингвостилистики». Автор говорит, что экспрессивность и эмотивность являются «частично сходными, но автономными явлениями», он выделяет характерные признаки каждого из них. Так, например, *экспрессивность* связана с представлениями, а *эмотивность* – с чувствами и ощущениями; *экспрессивность* служит для усиления воздействия высказывания, а *эмотивность* – для выражения чувств человека, его отношения к референту и оценки [Шаховский 1975, с. 13]. Авторы настоящей статьи поддерживают точку зрения В.И. Шаховского и, соглашаясь с необходимостью рассматривать эмотивность как отдельную категорию, утверждают, что при создании авторского термина автор может вложить в него свое личное оценочное отношение.

Важно подчеркнуть, что особенно ярко это прослеживается в терминологиях социальных наук, которые являются предметом данного исследования. Если в терминосистемах технических и естественных наук авторские термины выполняют главным образом номинативную функцию и лишены эмоциональной оценки, то в терминологиях социального знания на первый план зачастую выходит переосмысление имеющейся информации с учетом фоновых знаний каждого конкретного человека и, как следствие, отражение в новом термине *индивидуальной авторской концепции и его отношения к референту*.

### Функции авторских терминов в профессиональном дискурсе

Выделив три основные функции авторских терминов – номинативную, полемическую, коннотативную, мы переходим к рассмотрению их в документации профессионального дискурса. Первым примером станет термин *conspicuous consumption* – «the practice of purchasing goods or services to publicly display wealth rather than to cover basic needs» (The Economic Times). Данный термин был введен в употребление в 1899 году экономистом и социологом Торстейном Вебленом в книге «Теория праздного класса» (*The Theory of the Leisure Classes*) для обозначения особенностей поведения нуворишей, которые использовали свое состояние с целью демонстрации власти и социального статуса [Dawson 2000, p. 17]. В XX веке с повышением уровня жизни общества данный термин расширил свое значение и стал характеризовать любого человека или ячейку общества, где приобретение товаров используется не по необходимости, а для демонстрации своего превосходства. Рассмотрим данный термин в контекстах.

1. *Conspicuous consumption* is misleadingly attractive to individuals and families in the same way that investment in military arms is misleadingly attractive to individual nations (Frank, 2001, p. 194).

2. *Based on these results it can be assumed that females rather tend to derive their status from other*

*things than conspicuous consumption* (Mazur 2011, p. 13).

3. *This is especially true for the emerging new middle class, which has changed from primarily struggling for basic physiological needs to enjoying conspicuous consumption, thanks to more exposure to media and information* (Lange, Meier 2009, p. 143).

Как показывают контексты и доказывает дефиниция вышеуказанного авторского термина, первоочередная функция у него такая же, как и у термина обычного, а именно – обозначение специального явления в обществе экономико-социологического характера. В современном английском языке термин не имеет эмотивной окраски, а его использование не подразумевает полемики с автором.

Другой пример термина, функционирование которого ограничивается номинативной функцией, – термин *data shadows* – «information that a person leaves behind unintentionally while taking part in daily activities such as checking their e-mails, scrolling through social media or even by using their debitor credit card» (Howard 2005, p. 93), то есть данные, которые автоматически собирают о пользователях компьютеры и интернет-технологии. Данный термин был создан профессором Аланом Вестином (Alan Westin) в 2000 году [McFedries, 2004, p. 166]. Рассмотрим данный термин в контекстах.

1. *Some people have more crisply defined data shadows, depending on how many political hypermedia they interact with on a regular basis* (Howard 2005, p. 188).

2. *Anyone who has tried to get their name off a mailing list controlled by a list brokerage knows how difficult it is to access and influence data shadows* (Grace 2003, p. 44).

Как видно, данный термин также не включает диалога с автором термина и не имеет дополнительных коннотаций. Таким образом, функция термина в этом случае ограничивается номинацией.

Чтобы продемонстрировать пример эмотивно окрашенного термина, рассмотрим такую языковую единицу, как *Fordism*. В современном английском термин имеет следующие значения: (1) the system of mass production that was pioneered in the early 20th century by the Ford Motor Company or (2) the typical postwar mode of economic growth and its associated political and social order in advanced capitalism (Encyclopaedia Britannica). Термин ввел в употребление итальянский марксист Антонио Грамши в начале 1930-х годов [Kirby 1997, p. 296] для обозначения конвейерного производства, которое позволяет повышать производительность труда. Рассмотрим употребление данного термина в контекстах.

1. *The postwar decade saw most of Europe swept rapidly into the powerful current of Fordism generated by the United States, which was now unarguably the capitalist world's dominant power* (Gartman 2009, p. 233).

2. *Under Fordism, production became a virtuous circle in which the worker played a dual role* (Williams 1993, p. 4).

В первом примере *Fordism* сопровождается такими эмотивно окрашенными словами, как *powerful, unarguably, dominant, power*; во втором – коллокацией *virtuous circle*; из этого следует, что слова неспециализированного общелитературного языка подчеркивают уже имеющуюся и закрепленную в дефиниции положительную коннотацию.

Как показывает дефиниция и контексты, данный термин имеет ярко выраженную положительную коннотацию и тесно связан с такими явлениями, как экономическое благосостояние, процветание общества и высокой производительностью труда. Поэтому, помимо номинативной функции, реализованной преимущественно в первом значении термина, во втором значении термин приобретает помимо нее коннотативный, а именно – эмотивный компонент.

Не менее показательным примером термина, обладающего как коннотативной, так и номинативной функцией, является термин *womanist*. Термин введен писательницей и поэтессой Элис Уолкер, использовавшей его в рассказе *Coming Apart* в 1979 году, а затем и в 1983 году. Определение *womanist* звучит следующим образом: «a black feminist or feminist of color. From the black folk expression of mothers to female children, “you acting womanish”, i. e., like a woman. Usually referring to outrageous, audacious, courageous or willful behavior».

Уже в определении термина звучит сема «темный цвет кожи» – *Black*, что добавляет коннотаций термину *Womanist*. В понимании автора, сема по умолчанию включена в семантическое поле термина: «An advantage of using ‘womanist’ is that, because it is from my own culture, I needn’t preface it with the word ‘Black’ (an awkward necessity and a problem I have with the word ‘feminist’), since Blackness is implicit in the term; just as for white women there is apparently no need to preface ‘feminist’ with the word ‘white,’ since the word ‘feminist’ is accepted as coming out of white women’s culture” [Walker 2005, p. 100].

Таким образом, можно заключить, что термин *Womanist* имеет и коннотативную функцию. При употреблении данного термина данная сема сохраняется:

*Womanism is a social change perspective rooted in Black women’s and other women of color’s everyday experiences and everyday methods of problem solving in everyday spaces, extended to the problem of ending all forms of oppression for all people, restoring the balance between people and the environment/nature, and reconciling human life with the spiritual dimension* (Womanist).

Термином, одной из функций которых является функция отсылки к теории автора, является термин *leisure class*. Данный термин был введен Торстейном Вебленом в книге *Theory of the Leisure Class* в 1899 году и сразу вызвал жаркие научные дискуссии. Термин *Leisure Class* – «визитная карточка» теории Веблена, заключающейся в том, что отдельный класс людей достаточно богат, чтобы участвовать в экономике прежде всего как потребители. Несмотря на то что данный термин явля-

ется полилексемным, основное видовое значение выражается первой, видовой, лексемой *Leisure*, которая может использоваться и отдельно от лексемы *Class*, в составе иных коллокаций, к примеру, *leisure behavior*: [the wealthy] behavior <...> is focused on their corporate lifestyle rather than their leisure behavior (Rojek 2000).

Так как *Leisure Class* является термином, стоящим в ядре терминологии, созданной Вебленом, и так как эта терминология не вошла в ядро политической терминологии и осталась авторской, использование термина *Leisure Class* даже без упоминания автора подразумевает обращение именно к теории Веблена. Так, один исследователь критикует теорию Веблена именно используя его термины:

*Rojek appears to assume that all members of the leisure class should, conspicuously consume in everything they do* (Spencer 2009, p. 62).

В другой статье рассматривается то, как *Leisure Class* и принадлежность к нему могут выражаться через одежду:

*Moreover, in post-economic crisis culture, certain signifiers of dress still function for the Leisure Class of Western societies. Tweed, for example, is a material that traditionally, and arguably still, functions as an important indication of status* (New Leisure Class).

Несмотря на то что в данном отрывке не упомянут автор, знание о нем и основах его теории необходимо для понимания данного отрывка; таким образом, можно сказать, что сема автора играет в данном термине важную роль, а одной из функций данного термина является обращение к теории автора.

Другим примером подобного использования термина может служить *Admass* – «from the economic point of view advertising is sometimes seen as a form of indirect \*taxation, whereby the mass media are subsidized by the consumer: hence the association of the two in the term ‘admass’, coined by J.B. Priestley in 1955, in order to describe the emerging tyranny of the mass media and advertising. However, advertising has a far older history than the mass media, and has produced its own art forms, such as the shop signs and street cries of medieval Europe» [Scruton 2007, p. 10].

Теория Пристли также вызвала достаточно противоречивую реакцию и шквал критики. Критика его концепции выражалась именно с помощью использования авторского термина.

1. *This relates to only part of Priestley’s later work, however. And still later remarks on Admass are calmer* (Leressen, Syndram p. 266).

2. *With this image of Admass and Nomadmass we have reached the limit of this inquiry. For, as Priestley underlined here as elsewhere, it is not only America against which he was now inveighing* (Leressen, Syndram p. 266).

Следует отметить, что эмотивная функция у данного термина также проявляется достаточно ярко – Пристли резко негативно относился к *Admass* и Америке, культуру которой он и «обвинял» в излишне важной роли рекламы. Так, эмотивную составляющую отмечал один из исследователей Пристли:

*But ‘Admass’ is not a usable term in social science, and it would be unfair to Mr. Priestley to treat it as such. For example, an economist, even an economist sympathetic to Mr. Priestley’s ideas, might wish to get the term ‘inflation’ out of the definition, in order to make it clear that ‘Admass’ does not cease to exist in those periods when inflation is supplanted by deflation. <...> No doubt all this is too analytical. The word is for general and pejorative use and that is the way in which it is most commonly used. But the implied idea that advertising is in some scientific, unemotional sense the key to the trouble cannot be accepted without further examination* (Taplin 2015, p. 105).

### Выводы

Таким образом, можно заключить, что три основные функции авторских терминов социальных наук в профессиональном дискурсе следующие.

1. Номинативная функция авторского термина как основная функция любого термина заключается в том, что термин обозначает отдельное понятие в рамках определенной области знаний.

2. Коннотативная функция выражается в том, что кроме семы самого понятия в семантическое поле термина входят также и дополнительные семы – амелиоративные или пейоративные коннотации.

3. Функция полемики с автором основана на том, что авторский термин подразумевает наличие некоторого субъективного авторского взгляда, и употребление данного термина может отсылать читателя именно к авторскому видению явления или авторской концепции.

### Материалы исследования

Encyclopaedia Britannica – *Encyclopaedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/topic/Fordism>.

Frank 2001 – *Frank R.H. Luxury Fever: Why Money Fails to Satisfy In An Era of Excess*. New York: Free Press, 2001. P. 194.

Gartman 2009 – *Gartman D. From Autos to Architecture: Fordism and Architectural Aesthetics in the 20th Century*. Princeton Architectural Press, 2009. P. 233.

Grace, Worth, Simmons 2003 – *Grace V., Worth H., Simmons L. Baudrillard West of the Dateline*. Dunmore Press, 2003. P. 44.

Howard 2005 – *Howard, Philip N. New Media Campaigns and the Managed Citizen*. New York, N.Y: Cambridge University Press, 2005. P. 93, 144.

Lange, Meier 2009 – *Lange H., Meier L. The New Middle Classes: Globalizing Lifestyles, Consumerism and Environmental Concern*. Springer Publ., 2009. P. 143.

Leressen, Syndram – *Joseph Theodoor Leressen, Karl Ulrich Syndram. Europa Provincia Mundi*. P. 266.

Mazur 2011 – *Mazur M. Impacts of Interdependencies between Strategies on an Individual’s Increase in Relative Status – An Exploratory Study*. GRIN Verlag, 2011. P. 13.

New Leisure Class – *New Leisure Class*. URL: <http://vestoj.com/the-new-leisure-class-thorstein-veblens-theory-and-tweed-in-the-twenty-first-century>.

Scruton 2007 – *Scruton R.* The Palgrave Macmillan Dictionary of Political Thought. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007, 760 p.; p. 10. URL: <https://b-ok.global/book/815599/09c90d>.

Spencer 2009 – *Spencer J.* Veblen and the Virulent Victors: the Saliency of the Leisure Class Today // *Michigan Sociological Review*, 2009. Vol. 23. P. 62–63.

Taplin 2015 – *Taplin W.* Advertising a New Approach. London: Routledge, 2015, p. 105.

The Economic Times – *The Economic Times*. URL: <https://economictimes.indiatimes.com/definition/conspicuous-consumption>.

Williams 1993 – *Williams A.* Human Resource Management and Labour Market Flexibility: Some Current Theories and Controversies. Avebury, 1993. P. 4.

Womanist – *Womanist*. URL: <https://www.womanistworkingcollective.org/womanist>.

Ахманова – *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. URL: [https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/\\_19.htm](https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm).

### Библиографический список

Anisimova, Malakhova, Abdulrahimov 2019 – *Anisimova A.G., Malakhova V.L., Abdulrahimov E.* Challenges of translating polysemantic and multiequivalent terms within the framework of economic professional discourse // *Professional Discourse & Communication*. 2019. Vol. 1, issue 1. P. 46–54. DOI: <http://doi.org/10.24833/2687-0126-2019-1-1-46-54>.

Dawson 2000 – *Dawson M.* The American 1890s: A Cultural Reader. Duke University Press Books, 2000. P. 17. URL: <https://b-ok.global/book/835072/a85e42>.

Fomina 2019 – *Fomina I.N.* Eurospeak and the Russian terminology of law: translation challenges // *Professional Discourse & Communication*, 2019. Vol. 1, issue 3. P. 41–49. DOI: <http://doi.org/10.24833/2687-0126-2019-1-3-41-49>.

Khramchenko 2019 – *Khramchenko D.S.* Functional-linguistic parameters of English professional discourse // *Professional Discourse & Communication*. 2019. Vol. 1, issue 1. P. 9–20.

Kirby 1997 – *Kirby M.* Sociology in Perspective. Heinemann Educational Books, 1997. 296 p. URL: [https://archive.org/details/sociologyinpersp0000unse\\_j4k2](https://archive.org/details/sociologyinpersp0000unse_j4k2).

McFedries 2004 – *McFedries P.* Word Spy: The Word Lover's Guide to Modern Culture. Broadway Books, 2004. 166 p. URL: <https://archive.org/details/wordspywordlover0000mcf>.

Walker 2005 – *Walker A.* In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose. London: Phoenix, 2005. URL: <https://b-ok.global/book/3739029/ed202b>.

Балли 1961 – *Балли Ш.* Французская стилистика. Москва: Изд-во иностр. лит-ры, 1961.

Беляевская 1987 – *Беляевская Е.Г.* Семантика слова. Москва, 1987. С. 44–46.

Леденева 2017 – *Леденева С.Н.* О дискурсивных свойствах рекламных текстов // *Филологические науки в МГИМО*. 2017. № 4 (12). С. 36–42. URL: <https://philnauki.mgimo.ru/jour/article/viewFile/6/7>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=32294412>.

Сложеникина, Растягаев, Кухно 2018 – *Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В., Кухно И.Ю.* Авторский термин: к определению понятия // *Онтология проектирования*. 2018. № 1 (27). С. 49–57. DOI: <http://doi.org/10.18287/2223-9537-2018-8-1-49-57>.

Слюсарева 1983 – *Слюсарева Н.А.* О типах терминов (на примере грамматики) // *Вопросы языкознания*, 1983. № 3. С. 21–29. URL: <http://vja.ruslang.ru/archive/1983-3.pdf>.

Шаховский 1975 – *Шаховский В.И.* Проблема разграничения экспрессивности и эмотивности как семантической категории лингвостилистики // *Проблемы семасиологии и лингвостилистики*. Рязань, 1975. Вып. 2. С. 13.

Эмирова 1988 – *Эмирова А.М.* Русская фразеология. Ташкент: Фан, 1988. С. 15

### References

Anisimova, Malakhova, Abdulrahimov 2019 – *Anisimova A.G., Malakhova V.L., Abdulrahimov E.* (2019) Challenges of translating polysemantic and multiequivalent terms within the framework of economic professional discourse. *Professional Discourse & Communication*, vol. 1, issue 1, pp. 46–54. DOI: <http://doi.org/10.24833/2687-0126-2019-1-1-46-54>.

Dawson 2000 – *Dawson M.* (2000) The American 1890s: A Cultural Reader. Duke University Press Books, 486 p. Available at: <https://b-ok.global/book/835072/a85e42>.

Fomina 2019 – *Fomina I.N.* (2019) Eurospeak and the Russian terminology of law: translation challenges. *Professional Discourse & Communication*, vol. 1, issue 3, pp. 41–49. DOI: <http://doi.org/10.24833/2687-0126-2019-1-3-41-49>.

Khramchenko 2019 – *Khramchenko D.S.* (2019) Functional-linguistic parameters of English professional discourse. *Professional Discourse & Communication*, vol. 1, issue 1, pp. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2019-1-1-9-20>.

Kirby 1997 – *Kirby M.* (1997) Sociology in Perspective. Heinemann Educational Books, 831 p. Available at: [https://archive.org/details/sociologyinpersp0000unse\\_j4k2](https://archive.org/details/sociologyinpersp0000unse_j4k2).

McFedries 2004 – *McFedries P.* (2004) Word Spy: The Word Lover's Guide to Modern Culture. Broadway Books, 436 p. Available at: <https://archive.org/details/wordspywordlover0000mcf>.

Walker 2005 – *Walker A.* (2005) In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose. London: Phoenix. Available at: <https://b-ok.global/book/3739029/ed202b>.

Balli 1961 – *Balli Sh.* (1961) French stylistics. Moscow: Izd-vo inostr. lit-ry, 393 p. (In Russ.)

Belyaevskaya 1987 – *Belyaevskaya E.G.* (1987) Semantics of a word. Moscow, pp. 44–46. (In Russ.)

Ledeneva 2017 – *Ledeneva S.N.* (2017) Discursive features of advertisements. *Philology at MGIMO*, issue 4 (12), pp. 36–42. Available at: <https://philnauki.mgimo.ru/jour/article/viewFile/6/7>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=32294412>. (In Russ.)

Slozhenikina, Rastyagaev, Kuhno 2018 – *Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V., Kuhno I.Yu.* (2018) Author's term: to definition of the notion. *Ontology of designing*, vol. 8, no. 1 (27), pp. 49–57. DOI: <http://doi.org/10.18287/2223-9537-2018-8-1-49-57>. (In Russ.)

Slyusareva 1983 – *Slyusareva N.A.* (1983) About types of terms (on the example of grammar). *Voprosy Jazykoznanija = Topics in the Study of Language*, no. 3, pp. 21–29. Available at: <http://vja.ruslang.ru/archive/1983-3.pdf>. (In Russ.)

Shakhovskiy 1975 – *Shakhovskiy V.I.* (1975) Problem of differentiating expressivity and emotivity as a semantic category of linguostylistics. In: *Problems of semasiology and linguostylistics*. Ryazan, issue 2, pp. 3–25. (In Russ.)

Emirova 1988 – *Emirova A.M.* (1988) Russian phraseology. Tashkent: Fan, p. 15. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 811.13

Дата поступления: 14.01.2021  
рецензирования: 20.02.2021  
принятия: 26.02.2021

## **Цельнооформленные непрототипические условно-побудительные конструкции в каталанском языке (в сопоставлении с испанским и французским)**

**Т.В. Репнина**

Институт лингвистических исследований Российской академии наук,  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
E-mail: lumenna@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4347-7939>

**Аннотация:** В данной статье рассматривается один из типов конструкций, имеющих одновременно условное и побудительное значения. В них первая часть сложноподчиненного предложения выражает условие и побуждение, а вторая содержит следствие и относится к временному плану будущего. Конструкции этого типа следует отличать от прототипических побудительных условных конструкций, представляющих собой сложноподчиненное предложение, в котором условие вводится придаточным с союзом, имеющим значение «если», а следствие содержит глагол в форме императива. Задачами настоящей статьи стали выявление, описание и анализ основных типов цельнооформленных непрототипических конструкций с условно-побудительной семантикой, употребляющихся в них союзов, времен и наклонений глагола на материале каталанского языка в сопоставлении с испанским и французским. Тогда как непрототипические условно-побудительные конструкции активно изучаются на материале различных языков, в каталанском языке они, по-видимому, практически не изучены. Анализ материала позволил выявить следующие типы цельнооформленных непрототипических условно-побудительных конструкций: с императивом в первой части; с глаголами и глагольными перифразами, имеющими значение долженствования, в первой части; с именной группой в первой части; с повторяющимся в двух частях условной конструкции союзом «или»; с презенсом индикатива в первой части и союзом «и» между первой и второй частями. В процессе исследования были применены следующие методы: выборки из генеральной совокупности, классификационный, описательный, сопоставительный, трансформационный, анализа, синтеза. В качестве материала были использованы тексты каталанских авторов и их переводы на испанский и французский.

**Ключевые слова:** условие; следствие; императив; каталанский язык; испанский язык; французский язык; непрототипические условные конструкции.

**Цитирование.** Репнина Т.В. Цельнооформленные непрототипические условно-побудительные конструкции в каталанском языке (в сопоставлении с испанским и французским) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 142–150. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-142-150>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Репнина Т.В., 2021

Татьяна Владимировна Репнина – аспирант, Институт лингвистических исследований Российской академии наук, 199053, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Тучков переулок, 9.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 14.01.2021  
Revised: 20.02.2021  
Accepted: 26.02.2021

## **Integral nonprototypical conditional and imperative constructions in Catalan (in comparison with Spanish and French)**

**T.V. Repnina**

Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russian Federation  
E-mail: lumenna@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4347-7939>

**Abstract:** This article examines one type of constructions that can express both conditional and imperative meanings. They represent complex sentences, the first part of which expresses a condition and urging and the second, the consequence with future reference. It is important to distinguish constructions of this type from prototypical imperative conditional constructions built as complex sentences, in which the condition is introduced by a subordinate clause with a conjunction meaning «if» and the consequence verb is encoded for the imperative. The aim of this article is to identify, describe, and analyze the main types of integral nonprototypical conditional-and-imperative constructions, as well as the relevant conjunctions, tenses, and moods used in Catalan as compared to Spanish and French. While nonprototypical conditional / imperative constructions are actively studied in many languages, they have been apparently barely touched upon in Catalan. Our analysis revealed the following types of integral nonprototypical conditional / imperative constructions with: imperatives in the first clause; imperative verbs and verb periphrases in the first clause; a nominal phrase in the first

clause; the conjunction «or» repeated in both clauses; present indicatives in the first clause and the conjunction «and» between two parts. The use of conjunctions meaning «and» (*i* (Cat.), *y* (Es.), *et* (Fr.)), «or» (*o* (Cat.), *o* (Es.), *ou* (Fr.)), as well as «otherwise» (*si no* (Cat.), *si no* (Es.), *sinon* (Fr.)) coincide. Only conjunctions meaning «if» are conditional in their basic meaning; conjunctions «and», «or», and «otherwise» are coordinating: «and» is copulative (it shows conditional meaning in the constructions addressed), «or» is delimiting, and «otherwise» adversative, with the latter two signaling negative condition in the targeted constructions. The research was conducted by the following methods: sampling, classification, description, contrastive and transformational analysis, and synthesis. The examples used were borrowed from texts by Catalan authors with their Spanish and French translations that were analyzed and classified. The whole sample of the conditional constructions analyzed is over 1000 examples for each of the three languages.

**Key words:** condition; consequence; imperative; Catalan; Spanish; French; nonprototypical conditional constructions.

**Citation.** Repnina T.V. Integral nonprototypical conditional and imperative constructions in Catalan (in comparison with Spanish and French). *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 142–150. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-142-150>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests: author declares no conflict of interest.**

© Repnina T.V., 2021

Tatyana V. Repnina – postgraduate student, Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, 9, Tuchkov Lane, Saint Petersburg, 199053, Russian Federation.

### Введение

Цельноформленные непрототипические условно-побудительные конструкции (ЦНУПК), – сложносочиненные (реже бессоюзные сложные) предложения, в которых первая часть выражает одновременно условие и побуждение, а вторая часть содержит следствие<sup>1</sup>.

(1 CAT) *Treballa (IMP) i no te'n penediràs (FUT IND)!* (*Pla 2014, p. 516*). «Работай, и ты не пожалеешь!»<sup>2</sup>

(1 ES) *¡Trabaja (IMP) y no te arrepentirás (FUT IND)!* (*Pla 2016, p. 368*).

(1 FR) *Travaille bien (IMP) et tu n'auras (FUT IND) pas à t'en plaindre!* (*Pla 2013, p. 539*).

Конструкции с императивом в первой части, союзом «и»/«или» и настоящим или будущим временем во второй части, имеющие условное значение, не раз становились объектом исследования в разных языках<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Поскольку в ЦНУПК нельзя поменять местами первое простое предложение, выражающее условие, и второе, содержащее следствие, мы будем использовать применительно к ним термины «первая часть» и «вторая часть».

<sup>2</sup> В статье приводятся примеры из книг каталанских авторов на каталанском языке и опубликованных переводов этих книг на испанский и французский. Общий корпус УК составил более 1000 примеров на каждом из трех языков. Отбор примеров производился методом выборки из генеральной совокупности. При этом одинаковые примеры на трех языках имеют один и тот же номер, и перевод дается только один раз. Основным объектом исследования являются цельноформленные непрототипические условно-побудительные конструкции каталанского языка, рассматриваемые в сопоставлении с соответствующими конструкциями испанского и французского. Два последних языка не являются основным объектом исследования, поэтому мы не ставим задачу изучения аутентичных испанских и французских текстов. Использование параллельных текстов имеет то преимущество, что примеры на одном и том же лексическом материале позволяют лучше сопоставить грамматику и синтаксис этих языков.

<sup>3</sup> В отличие от условных союзов со значением «если», основное значение союзов «и», «или» и «иначе» другое: «и» – сочинительный союз (в рассматриваемых конструкциях он имеет условное значение), «или» – разделительный, «иначе» – противительный (в рассматриваемых конструкциях последние два союза имеют условно-отрицательное значение).

Р.З. Мурясов отмечает существование рассматриваемых нами конструкций в русском, английском, немецком и французском языках [Мурясов 2011, с. 373–374]. В отличие от них в русском языке императив может употребляться в неперелительных предложениях (непрямые, транспозиционные употребления специализированных императивных форм). К непрямым употреблениям В.С. Храковский и А.П. Володин относят «такие, когда словоформа так или иначе меняет свое общее или частное категориальное парадигматическое значение и соответствующее ему синтаксическое окружение». Они приводят следующий пример: «*Поступи Иван Никифорович не таким образом, скажи он птица, а не гусак, еще бы можно было поправить*». (Гоголь) [Храковский, Володин 1986, с. 226]. В таких конструкциях императив теряет семантику побуждения, приобретая значение условия, и употребляется в условном придаточном предложении [Юй 2019 а, с. 323; Юй 2019 б, с. 393].

В Грамматике испанской академии рассматриваемые конструкции называются *Los imperativos condicionales* (императивные условные конструкции). Отмечается, что появляются они в сложносочиненных предложениях, при этом императив всегда стоит в протазисе. Согласно Грамматике испанской академии, такие конструкции особенно часто используются в значении угрозы или предостережения с различной степенью эмпазы (*Nueva gramática de la lengua española 2010, p. 801*).

М. О'Нейл и М. Касановас на материале телевизионных рекламных роликов написали статью, посвященную императиву в каталанском языке в сопоставлении с английским. В ней рассматриваются прототипические условные конструкции с императивом в главном предложении и условным союзом в придаточном, а также непрототипические условные конструкции с императивом в протазисе и союзом *i*. Авторы отмечают, что, несмотря на одинаковое количество часов записи рекламных роликов на каталанском и английском языках, в роликах на каталанском было выявлено значи-

тельно меньшее количество форм императива [O'Neill, Casanovas 1997, p. 265].

Согласно Грамматике института каталанских исследований, изменение порядка частей в непрототипических конструкциях с императивом в функции условия не допускается. Когда значение каталанского союза *i* не является простым прибавлением, компоненты нельзя поменять местами, т. к. в противном случае полученная конструкция не эквивалентна исходной (Grammàtica de la llengua catalana 2016, p. 966), поэтому авторы грамматики говорят об асимметрии данной конструкции. Гонсалес Кальво в статье, посвященной императиву в сложном предложении на материале испанского языка, также пишет об асимметричности конструкций с императивом в протазисе, заключающейся в невозможности перестановки частей предложения [González Calvo 1983, p. 126].

В статье Анатоля Стефановича об императиве в английском языке говорится, что в конструкциях с условным императивом (*imperative conditionals*) используется форма императива, но не его значение (императив в них не всегда выражает просьбу, требование) [Stefanowitsch 2003, p. 6–7].

Подробный анализ ЦНУПК с применением метода трансформаций проведен в работах К. Доброви-Сорен и Х. Такахаши [Dobrovie-Sorin 1984; Takahashi 2002].

Целью данной статьи стали выявление, описание и анализ основных типов цельнооформленных непрототипических конструкций с условно-побудительной семантикой, употребляющихся в них союзов, времен и наклонений глагола на материале каталанского языка в сопоставлении с испанским и французским.

Работа представляется актуальной: в ней впервые исследуются ЦНУПК каталанского языка, обычно рассматриваемые на материале других языков.

Настоящая статья вносит вклад в изучение синтаксиса романских языков, а также условных конструкций в целом. В ней использованы следующие методы: выборки из генеральной совокупности, классификационный, описательный, сопоставительный, трансформационный, анализа, синтеза.

Краткий обзор прототипических побудительных условных конструкций (УК) необходим, чтобы показать отличительные особенности ЦНУПК.

### **Прототипические побудительные условные конструкции**

Следует отличать ЦНУПК с императивом в протазисе, выражающим условие, от прототипических условных конструкций (прим. 2–4) с императивом в главном предложении, которое может находиться как в препозиции, так и в постпозиции [Русецкая 2009, с. 178].

Как замечают Т.В. Димидкова и А.В. Мельдианова, рассматривающие материал английского языка, условные придаточные предложения в прототипических конструкциях с императивом в главном свидетельствуют о том условии, при котором

осуществится действие, выраженное глаголом в повелительном наклонении [Димидкова, Мельдианова 2017]. Данное высказывание применимо также к прототипическим побудительным условным конструкциям каталанского, испанского и французского.

(2 CAT) *Ara, si vols (PRS IND), passeja (IMP) per aquí una mica, el palau és (PRS IND) bonic.* (Porcel 2009, p. 398). «Теперь, если хочешь, прогуляйся здесь немного, дворец прекрасен». (Здесь и далее перевод мой. – Т.П.)

(2 ES) *Ahora, si quieres (PRS IND), pasea (IMP) por aquí un poco, el palacio es (PRS IND) bonito.* (Porcel 2008, p. 404).

(2 FR) *Maintenant, si tu en as (PRS IND) envie, promène-toi (IMP) un peu dans le coin, le palais est (PRS IND) beau.* (Porcel 2010, p. 353).

(3 CAT) *Doncs si vas (PRS IND) a la televisió, res de tot això...* (Porcel 2009, p. 270). «Так вот, если тебя будут показывать по телевидению, ни слова обо всем этом...»

(3 ES) *Pues si sales (PRS IND) por la tele, no digas (IMP) nada de todo eso...* (Porcel 2009, p. 279).

(3 FR) *Eh bien, si tu passes (PRS IND) à la télé, pas un mot de tout ça...* (Porcel 2010, p. 245).

(4 CAT) *Truca'm (IMP) si hi ha (PRS) novetats...* (Porcel 2009, p. 213). «Позвони мне, если будут новости...»

(4 ES) *Llámame si hay novedades...* (Porcel 2009, p. 223).

(4 FR) *Appelle-moi (IMP) s'il y a (PRS IND) du nouveau...* (Porcel 2010, p. 194).

Прототипические побудительные УК состоят из главного предложения, в котором выражено побуждение, и придаточного, в котором выражено условие (их можно поменять местами или поместить придаточное в интерпозицию). Так, в примерах 2 и 3 условное придаточное находится в препозиции, а в примере 4 – в постпозиции по отношению к главному предложению.

Обычно придаточное предложение вводится условным союзом *si* («если»), имеющим одинаковую форму в трех рассматриваемых языках.

Возможно употребление предлога со значением «в случае»: *en cas de* (кат.), *en caso de* (исп.) и *en cas de* (фр.).

(5 CAT) *Segons Richard: en cas de perill, mou-te (IMP) de pressa i no pensis (IMP). Segons William: en cas de perill, no et moguis (IMP) i pensa (IMP).* (Sánchez Piñol 2005, p. 92). «Согласно Ричарду: в случае опасности двигайся быстро и не думай. Согласно Уильяму: в случае опасности не двигайся и думай».

(5 ES) *Según Richard: en caso de peligro, muévete (IMP) deprisa y no pienses (IMP). Según William: en caso de peligro, no te muevas (IMP) y piensa (IMP).* (Sánchez Piñol 2015, p. 71).

(5 CAT) *Pour Richard: en cas de danger, bouge (IMP) vite et ne réfléchis (IMP) pas. Pour William: en cas de danger, ne bouge (IMP) pas et réfléchis (IMP).* (Sánchez Piñol 2007, p. 71).

**Цельноформленные непрототипические условно-побудительные конструкции**

В ЦНУПК исследуемых языков первую и вторую части нельзя поменять местами, условный союз отсутствует, но характерны союзы со значением «и» (пример 6), «или» (пример 7), «иначе» (пример 8) 4. Протазис сочетает в разных пропорциях побудительное и условное значения.

(6 CAT) *Veniu (IMP), si us plau, a la penya del Continental i parlarem (FUT IND) de tot. (Pla 2014, p. 724).* «Приходите, пожалуйста, в клуб [гостиницы] “Континенталь”, **и** мы поговорим обо всем».

(6 ES) *Venga (IMP), por favor, a la peña del Continental y hablaremos (FUT IND) de todo. (Pla 2016, p. 798).*

(6 FR) *Venez (IMP) nous retrouver, je vous prie, au cercle du Continental et nous bavarderons (FUT IND) plus longuement. (Pla 2013, p. 770).*

(7 CAT) *No es tregui (IMP) les benes dels ulls o es quedarà (FUT IND) cec per sempre! (Sánchez Piñol 2005, p. 351).* «Не снимайте повязки с глаз, **или** Вы останетесь слепым навсегда!»

(7 ES) *¡No se saque (IMP) las vendas de los ojos o se quedará (FUT IND) ciego para siempre! (Sánchez Piñol 2015, p. 260).*

(7 FR) *N'ôtez (IMP) pas les bandes de vos yeux, ou vous allez rester (FUT PERIFR) aveugle pour toujours! (Sánchez Piñol 2007, p. 266).*

(8 CAT) *I el pare també val (PRS IND) més deixar-lo estar, o no acabes (PRS IND) mai. (Porcel 2009, p. 155).* «И, отец мой, лучше не заниматься этим, **иначе** этому не будет конца».

(8 ES) *Y a mi padre también es (PRS IND) mejor dejar le estar, o nunca acabas (PRS IND). (Porcel 2008, p. 165).*

(8 FR) *Et mon père, il vaut (PRS IND) mieux ne pas s'en occuper, sinon tu n'en finis (PRS IND) pas. (Porcel 2010, p. 144).*

ЦНУПК характеризуются несколькими составляющими:

1) средство выражения побуждения в первой части конструкции;

2) союз, соединяющий две части конструкции, либо его отсутствие;

3) глагол во второй части (время и наклонение).

Перейдем к рассмотрению данных конструкций, анализируя указанные компоненты.

Мы будем рассматривать ЦНУПК в порядке убывания побудительной семантики, что определяется средством выражения побуждения:

1) конструкции с императивом, выражающим условие, в первой части;

2) конструкции с модальными глаголами и глагольными перифразами, имеющими значение должностования, в первой части;

3) конструкции с именной группой в первой части;

<sup>4</sup> Следует отметить, что в примере 8 на каталанском и испанском употреблен союз «о» (или), тогда как во французском – союз *sinon* («иначе»), что говорит о синонимичности и взаимозаменяемости данных союзов.

4) конструкции с повторяющимся в обеих частях союзом «или»;

5) конструкции с презенсом индикатива в первой части и союзом «и» между первой и второй частями.

**Цельноформленные непрототипические условно-побудительные конструкции****Конструкции с императивом в первой части, выражающим условие**

В отличие от русского языка, в котором императив в ЦНУПК может стоять и во второй части («Хочешь получить хорошую оценку – выучи правило!»), в рассматриваемых нами языках он может быть помещен во вторую часть только в специально оформленных непрототипических условных конструкциях (пример 9) или в прототипических условных конструкциях (пример 10).

(9 CAT) *Tu vols (PRS IND) treure una bona nota? Llavors/doncs aprèn (IMP) la regla! Хочешь получить хорошую оценку? Тогда выучи правило.*

(9 ES) *¿Tú quieres (PRS IND) obtener una buena nota? Entonces aprende (IMP) la regla.*

(9 FR) *Veux-tu (PRS IND) obtenir une bonne note ? Alors, apprends (IMP) la règle (la leçon) !*

(10 CAT) *Si vols (PRS IND) treure una bona nota, aprèn (IMP) la regla! Если хочешь получить хорошую оценку, выучи правило.*

(10 ES) *Si quieres/ deseas (PRS IND) obtener una buena nota, aprende (IMP) la regla.*

(10 FR) *Si tu veux/ souhaites/désires (PRS IND) obtenir une bonne note, apprends (IMP) la règle (la leçon)!*

В этом случае от реализации условия, выраженного не в придаточном, а в главном (выучить правило), зависит осуществление действия придаточного (например, возможность получить хорошую оценку).

В ЦНУПК исследуемых языков императив всегда стоит в первой части и может сочетаться с различными союзами. Общими являются союзы со значением «и»: *i* в каталанском языке, *y* в испанском и *et* во французском (пример 11); со значением «или»: *o* (кат.), *o* (исп.) и *ou* (фр.) (пример 12), а также со значением «иначе»: *si no* (кат.), *si no* (исп.), *sinon* (фр.) (пример 13).

(11 CAT) *Espera (IMP) que tinguis (PRS CONJ) els meus anys i en parlarem (FUT IND). (Pla 2014, p. 647).* «Вот доживешь до моего возраста, **и** мы поговорим об этом».

(11 ES) *Espera (IMP) a que tengas (PRS CONJ) mis años y hablaremos (FUT IND). (Pla 2016, p. 713).*

(11 FR) *Attends (IMP) d'avoir mon âge, et nous en parlerons (FUT IND). (Pla 2013, p. 684).*

(12 CAT) *Fes (IMP) servir cintes noves o el paper carbó no marcarà (FUT IND) prou bé la tercera còpia. (Piñol 2005, p. 20).* «Используй новые ленты, **или** копировальная бумага не пропечатает как следует третий экземпляр».

(12 ES) *Utiliza (IMP) cintas nuevas o el papel carbón no marcará (FUT IND) como debe la tercera copia. (Piñol 2015, p. 19).*

(12 FR) *Utilise (IMP) des rubans neufs, ou le papier carbone n'imprimera (FUT IND) pas comme il faut la troisième copie.* (Piñol 2007, p. 16).

(13 CAT) *No badis (IMP)! Si no, ho podràs (FUT IND) tot.* (Pla 2014, p. 349). «Не отвлекайся! Иначе ты рискуешь все испортить».

(13 ES) *¡No te distraigas (IMP)! Si no, lo perderás (FUT IND) todo.* (Pla 2016, p. 384).

(13 FR) *Méfie-toi (IMP)! Sinon, tu risques (PRS IND) de tout gâcher.* (Pla 2013, p. 357).

Слово *sinon* – способ выражения реального отрицательного условия, в примере 13 оно является «анафорическим заместителем ситуации, названной в предыдущем тексте» [Корди 1998, с. 278].

Гревисс и Гусс пишут, что во французском языке в конструкциях с императивом в протазисе условие и следствие могут соединяться как запятой, так и двоеточием (Grevisse, Goosse 2008, p. 1102). Бессоюзное сложное предложение (БСП) в функции ЦНУПК возможно в трех рассматриваемых языках.

(14 CAT) *No abaixis (IMP) mai la mirada: creuran (FUT IND) que vols amagar la veritat. No miris (IMP) mai el sostre: creuran (FUT IND) que vols inventar-te-la.* (Sánchez Piñol 2005, p. 514). «Не опускай взгляд: они подумают, что ты хочешь скрыть правду. Не смотри никогда в потолок: они подумают, что ты хочешь это выдумать».

(14 ES) *No bajas (IMP) nunca la mirada: crearán (FUT IND) que quieras (PRS IND) ocultar la verdad. No mires (IMP) nunca al techo: crearán (FUT IND) que quieras (PRS IND) inventártela.* (Sánchez Piñol 2015, p. 380).

(14 FR) *Ne baisse (IMP) jamais les yeux : ils croiront (FUT IND) que tu veux (PRS IND) dissimuler la vérité. Ne regarde (IMP) jamais au plafond: ils croiront (FUT IND) que tu veux (PRS IND) l'inventer.* (Sánchez Piñol 2007, p. 389).

В нашем материале встретились также примеры БСП с императивом в первой части и футурумом индикатива во второй, в которых условное значение отсутствует и вторая часть указывает на причину (пример 15).

(15 CAT) *Oh, calma't (IMP), me n'encarregaré (FUT IND) quan em jubili (PRS CONJ)! (Porcel 2009, p. 413).* «Ох, успокойся, я займусь этим, когда выйду на пенсию».

(15 ES) *¡Oh, cálmate (IMP), me ocuparé (FUT IND) de eso cuando me jubile (PRS CONJ)! (Porcel 2008, p. 420).*

(15 FR) *Holà, calme-toi (IMP), je m'en occuperai (FUT IND) quand je prendrai (FUT IND) ma retraite! (Porcel 2010, p. 367).*

В ЦНУПК с императивом в первой части в каталанском и испанском во второй части употребляется футурум индикатива либо презенс индикатива, тогда как во французском помимо указанных времен и наклонений используется перифрастическое (ближайшее) будущее время.

Так, в примере 16 в каталанском, испанском и французском употребляется императив в первой части и футурум индикатива – во второй, условие и следствие соединяются союзом со значением «и».

(16 CAT) *Paguina, si li plau, torni (IMP) a la tarda, a quarts de set, i se la podrà (FUT IND) emportar.* (Pla 2014, p. 43). «Пагина, пожалуйста, вернитесь сегодня вечером в половине седьмого, и Вы сможете его (свидетельство о рождении) забрать».

(16 ES) *Paguina, haga (IMP) el favor, vuelva (IMP) por la tarde, a las seis y media, y se la podrà (FUT IND) llevar.* (Pla 2016, p. 43).

(16 FR) *Paguina, s'il vous plaît, revenez (IMP) cet après-midi à six heures et demie, et vous pourrez (FUT IND) le récupérer.* (Pla 2013, p. 31).

В примере 17 в трех рассматриваемых языках в первой части употребляется императив, а во второй – презенс индикатива, используется союз со значением «или».

Гонсалес Кальво анализирует конструкции со значением угрозы, в которых при опущении второй части смысл оставшейся меняется на противоположный, и приходит к выводу о неразрывной взаимосвязи первой и второй частей данной конструкции [González Calvo 1983, p. 126].

Как отмечает Анатолий Стефанович, в конструкциях подобного типа первая часть выражает условие, а вторая – возможное следствие невыполнения условия [Stefanowitsch 2003, p. 6–7].

(17 CAT) *Para (IMP) o disparo (PRS IND)! (Porcel 2009, p. 239).* «Остановись, или я стрелью!»

(17 ES) *¡Para (IMP) o disparo (PRS IND)! (Porcel 2008, p. 248).*

(17 FR) *Arrête-toi (IMP) ou je tire (PRS IND)! (Porcel 2010, p. 217).*

В примере 18 в каталанском и испанском во второй части, выражающей следствие, употребляется футурум индикатива, тогда как во французском – перифрастическое будущее время индикатива.

(18 CAT) *Llanca (IMP) la dinamita! Llança-la (IMP) o ens petarà (FUT IND) al damunt! (Sánchez Piñol 2005, p. 304).* «Бросай динамит! Бросай его, или мы сейчас взлетим наверх!»

(18 ES) *¡Lanza (IMP) la dinamita! ¡Lánzala (IMP) o nos estallará (FUT IND) encima! (Sánchez Piñol 2015, p. 226).*

(18 FR) *Lance (IMP) la dynamite! Lance-la (IMP), ou elle va nous exploser (FUT PERIFR) dessus! (Sánchez Piñol 2007, p. 230).*

В протазисе ЦНУПК вместо императива может употребляться «que + конъюнктив», обозначающий приказ, указание, а также желание (Nueva gramática de la lengua española 2010, p. 803). В следующем примере презенс конъюнктива в первой части, выражающей условие, сочетается с презенсом индикатива во второй, выражающей следствие. Е.Е. Корди также указывает на то, что вторичные семантические функции могут приобретать как конструкции с императивом, так и с независимым конъюнктивом [Корди 2009, с. 161].

(19 CAT) *Que vinguis (PRS CONJ) o et mato (PRS IND)! (Porcel 2009, p. 373)*. «Ты идешь (иди), или я тебя убью!»

(19 ES) *¡Que vengas (PRS CONJ) o te mato (PRS IND)! (Porcel 2008, p. 380)*.

(19 FR) *Tu viens (PRS IND) ou je te massacre (PRS IND)! (Porcel 2010, p. 332)*.

**Конструкции с модальными глаголами и глагольными перифразами, имеющими значение долженствования, в первой части**

В протазисе ЦНУПК помимо императива могут использоваться глаголы и глагольные перифразы со значением долженствования.

В каталанском языке были выявлены побудительные условные конструкции с глагольной перифразой *haver de + inf*, в испанском – *tener que + inf*, во французском материале встретились глаголы *devoir* и *falloir*.

В употреблении времен и наклонений в ЦНУПК с глаголами долженствования наблюдается сходство как с прототипическими непобудительными УК, так и с конструкциями с императивом в придаточном условном. Так, если в первой части конструкции употребляется презенс индикатива, то во второй – футурум индикатива (прим. 20–21).

(20 CAT) *La persistència de l'esquema, amb la seva immensa càrrega cultural, mediàtica i docenc, s'ha (PRS IND) de reblar, i tot ens caurà (FUT IND) sol i madur. (Porcel 2009, p. 121)*. «Необходимо положить конец устойчивости этой модели с ее огромным весом в области культуры, образования и СМИ, и все само поплывет нам в руки!»

(20 ES) *La persistencia del esquema, con su inmensa carga cultural, mediática y docente, tiene (PRS IND) que remacharse, y luego todo caerá (FUT IND) maduro y por su propio peso. (Porcel 2008, p. 129)*.

(20 FR) *Il faut (PRS IND) mettre un terme à la persistance du modèle, avec son immense charge culturelle, médiatique et éducative, et tout nous tombera (FUT IND) tout cuit dans le bec... (Porcel 2010, p. 113)*.

(21 CAT) *M'has (PRS IND) de fer el favor i ja!, et convidaré (FUT IND) a dinar o a sopar un pareil de vegades, quan i on vulguis (PRS CONJ). (Porcel 2009, p. 373)*. «Ты должен оказать мне эту услугу, и все! И я приглашу тебя на обед или на ужин два или три раза, когда и где ты захочешь».

(21 ES) *¡Tienes (PRS IND) que hacerme ese favor, y ya!, te invitaré (FUT IND) a comer o a cenar un par de veces, cuando quieras (PRS CONJ) y donde quieras (PRS CONJ). (Porcel 2008, p. 380)*.

(21 FR) *Tu dois (PRS IND) me rendre ce service, c'est tout! et je t'inviterai (FUT IND) à déjeuner ou à dîner deux ou trois fois, quand et où tu veux (PRS IND). (Porcel 2010, p. 332)*.

При этом во французском, в отличие от каталанского и испанского, возможно употребление перифрастического ближайшего будущего времени вместо футурума индикатива.

(22 CAT) *...a casa guardo (PRS IND) unes sardines que he (PRS IND) de menjar o se'm passaran*

*(FUT IND)... (Porcel 2009, p. 398)*. «...дома у меня есть сардины, которые нужно съесть, или они испортятся...»

(22 ES) *...en casa guardo (PRS IND) unas sardinas que tengo (PRS IND) que comerme o se pasarán (FUT IND)... (Porcel 2008, p. 405)*.

(22 FR) *...à la maison j'ai (PRS IND) des sardines qu'il faut (PRS IND) manger, ou elles vont se gâter (FUT PERIFR)... (Porcel 2010, p. 353)*.

Глаголы со значением долженствования могут образовывать условные конструкции в сочетании с союзами «и» (примеры 20, 21) и «или» (пример 22).

В отличие от конструкций с императивом в протазисе, УК с глаголами долженствования могут иметь значение ирреальности. В плане настоящего употребление времен и наклонений в трех рассматриваемых языках совпадает: дважды употребляется презенс кондиционала. Употребление кондиционала в ЦНУПК отличается от его употребления в прототипических УК, поскольку условное наклонение в последних не используется после союза *si* (если).

(23 CAT) *Les teves mans hi hauries (PRS COND) d'aterrar, al paisatge, cavar, i sabries (PRS COND) el que és bo! (Porcel 2009, p. 238)*. «Ты должен был бы приложить свои собственные руки к этому пейзажу, покопать, вот тогда ты понял бы, что такое хорошо!»

(23 ES) *¡Lo que tendrías (PRS COND) que hacer es aferrar tus manos al paisaje, cavar, y sabrías (PRS COND) lo que es bueno! (Porcel 2008, p. 247)*.

(23 FR) *C'est avec tes mains que tu devrais (PRS COND) fixer le paysage, creuser, et tu comprendrais (PRS COND) alors ta douleur! (Porcel 2010, p. 216)*.

Если ЦНУПК с глаголом/перифразой, имеющими значение долженствования, относятся к временному плану прошлого и имеют значение ирреальности, употребление времен, как в примере 24, может расходиться: в каталанском языке употребляются перифрастическое прошедшее время и перфект кондиционала, в испанском – простое прошедшее время и плюсквамперфект конъюнктива, во французском – плюсквамперфект индикатива и перфект кондиционала.

(24 CAT) *Van haver de seguir (PAST PERIFR IND) o ell les hauria capolat (PRF COND), convertint-les en la riota del país. (Porcel 2009, p. 206)*.

«... они должны были продолжить, или он бы их замучил, и они стали бы тогда посмешищем всей страны».

(24 ES) *Tuvieron (PAST SIMPLE IND) que seguir o él las hubiese despellejado (PQP CONJ), convirtiéndolas en el hazmerreír del país. (Porcel 2008, p. 216)*.

(24 FR) *Elles avaient dû (PQP IND) continuer ou il les aurait éreintées (PRF COND), et elles seraient alors devenues la risée de tout le pays. (Porcel 2010, p. 188)*.

**Конструкции с именной группой в первой части**

ЦНУПК с именной группой<sup>5</sup> в первой части представлены примером 25.

(25 CAT) *Una paraula i sortiré (FUT IND) d'aquesta casa. (Sánchez Piñol 2005, p. 78).* «Одно / Ваше/слово, и я уйду из этого дома».

(25 ES) *Una palabra y saldré (FUT IND) de esta casa. (Sánchez Piñol 2015, p. 60).*

(25 FR) *Un mot de vous, et je quitte (PRS IND) cette maison. (Sánchez Piñol 2007, p. 60).*

#### **Конструкции с повторяющимся в обеих частях союзом «или»**

В грамматике Института каталанских исследований упоминаются два типа ЦНУПК с союзом «о». В первой конструкции союз находится в интерпозиции между императивом и глаголом в будущем времени (см. раздел «Конструкции с императивом в первой части», пример 12), а во второй используется парный союз «о + PRS IND, о + FUT IND» (Grammàtica de la llengua catalana 2016, p. 967).

Конструкция с повторением союза «или» в начале каждой из частей может иметь условно-побудительное значение. В обеих частях может употребляться презенс индикатива в первой части и футурум индикатива – во второй (пример 26), причем индикатив в протазисе данной конструкции используется в побудительном значении. При этом употребление времен и наклонений глагола в рассматриваемых языках совпадает. Как условие, так и следствие вводятся союзом «или». В случае нереализации условия реализуется следствие и наоборот.

(26 CAT) *O l'entretenim (PRS IND) o no trobarem (FUT IND) mai cap pistola. (Sánchez Piñol 2005, p. 382).* «Или мы этим займемся, или мы никогда не найдем этот проклятый пистолет».

(26 ES) *O le entretenemos (PRS IND) o no encontraremos (FUT IND) nunca la dichosa pistola. (Sánchez Piñol 2015, p. 285).*

(26 FR) *Ou on l'occupe (PRS IND), ou on ne trouvera (FUT IND) jamais ce foutu pistolet. (Sánchez Piñol 2007, p. 291).*

Когда повторяющийся союз «или» употребляется в основном значении (как разделительный) без оттенка условия, в каталанском и испанском языках может употребляться футурум индикатива в обеих частях (прим. 27).

(27 CAT) *O amb els nostres vots serem (FUT IND) els primers, o serem (FUT IND) decisius per designar el primer! (Porcel 2009, p. 198).* «Либо мы победим благодаря нашим голосам, либо определим, кто станет победителем!»

(27 ES) *¡O con nuestros votos seremos (FUT IND) los primeros, o seremos (FUT IND) decisivos para designar al primero! (Porcel 2008, p. 208).*

(27 FR) *Ou nous l'emportons (PRS IND) avec toutes nos voix, ou nous serons (FUT IND) déter-*

*minants pour décider qui l'emporte! (Porcel 2010, p. 182).*

#### **Конструкции с презенсом индикатива в первой части, содержащие союз «и»**

Конструкции с презенсом индикатива в первой части, содержащие союз «и», могут иметь условное значение (прим. 28). Если индикатив употребляется в данной конструкции в побудительном значении, обычно используется глагол во втором лице единственного или множественного числа.

(28 CAT) *Estires (PRS IND) un filet i arrossegues (PRS IND) un rosari! (Porcel 2009, p. 55).* «Ты тянешь за ниточку, и разматывается весь клубок!»

(28 ES) *¡Tiras (PRS IND) de un hilo y detrás tiene (PRS IND) un rosario! (Porcel 2008, p. 62).*

(28 FR) *Tu tires (PRS IND) un fil et c'est toute la pelote qui se dévide (PRS IND) ! (Porcel 2010, p. 56).*

#### **Заключение**

Анализ материала позволил выявить следующие типы непрототипических условно-побудительных конструкций:

- 1) конструкции с императивом в первой части;
- 2) конструкции с глаголами и глагольными перифразами, имеющими значение долженствования, в первой части;
- 3) конструкции с именной группой в первой части;
- 4) конструкции с повторяющимся в обеих частях условной конструкции союзом «или»;
- 5) конструкции с презенсом индикатива в первой части и союзом «и».

1. В исследуемых языках употребление союзов со значением «и» – i (кат.), y (исп.), et (фр.), союзов со значением «или» – o (кат.), o (исп.), ou (фр.), а также союзов со значением «иначе» – si no (кат.), si no (исп.), sinon (фр.) в цельнооформленных непрототипических условных конструкциях совпадает.

2. Бессоюзные сложные предложения с двоеточием могут иметь как условно-побудительное, так и причинное значение.

3. Конструкции с повторяющимся в обеих частях союзом со значением «или» могут иметь как условно-побудительное значение, так и значение чередования или взаимоисключения (в этом случае союз сохраняет свое обычное разделительное значение).

4. Когда конструкции с глаголами и перифразами, имеющими значение долженствования, носят характер потенциальности, в них употребляется презенс кондиционала в главном и придаточном предложениях в трех рассматриваемых языках. Если же данный тип УК имеет значение ирреальности, употребление времен в каталанском, испанском и французском языках может расходиться.

5. Существуют побудительные условные конструкции с презенсом индикатива в первой части и союзом «и» между первой и второй частями.

<sup>5</sup> Под именной группой мы понимаем «словосочетание, которое возникло на основе имени и в котором господствующим словом является имя существительное или имя прилагательное» [Ахманова 2004, с. 173].

**Материалы исследования**

Grammàtica de la llengua catalana 2016 – *Grammàtica de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans. Barcelona, 2016. 1439 p.

Grevisse, Goosse 2008 – *Grevisse M., Goosse A.* Le bon usage. Grammaire française. Bruxelles: Editions De Boeck Université, 2008. 1601 p.

Mas Prats 2012 – *Mas Prats M., Vilagrassa Grandia A.* Gramàtica catalana de la A a la Z. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2012. 509 p.

Nueva gramática de la lengua española 2010 – *Nueva gramática de la lengua española*. Manual by Real Academia Española de – Asociación de Academias de la Lengua Española. Nueva Revista de Filología Hispánica. Madrid: Espasa Libros, 2010. 993 p.

Pla 2013 – *Pla J.* Le cahier gris. France: Gallimard, 2013. 812 p. Journal traduit du catalan par Serge Mestre (перевод с каталанского на французский).

Pla 2014 – *Pla J.* El quadern gris. Barcelona: Edicions Destino, 2014. 763 p. (на каталанском языке в оригинале).

Pla 2016 – *Pla J.* El cuaderno gris. España: Ediciones Destino, 2016. 847 p. Traducción de Dionisio Ridruejo (перевод с каталанского на испанский).

Porcel 2010 – *Porcel B.* Quelques châteaux et toutes les ombres. France: ACTES SUD, 2010. 368 p. Roman traduit du catalan par Juan Vila (перевод с каталанского на французский).

Porcel 2008 – *Porcel B.* Cada castillo y todas las sombras. Barcelona: Ediciones Destino, 2008. 421 p. Traducción de Felip Tobar (перевод с каталанского на испанский).

Porcel 2009 – *Porcel B.* Cada castell i totes les ombres. Barcelona: Edicions 62, 2009. 415 p. (на каталанском языке в оригинале).

Sánchez Piñol 2005 – *Sánchez Piñol A.* Pandora al Congo. Barcelona: La Campana, 2005. 592 p. (на каталанском языке в оригинале).

Sánchez Piñol 2007 – *Sánchez Piñol A.* Pandore au Congo. France: ACTES SUD, 2007. 447 p. Traduit du catalan par Marianne Million (перевод с каталанского на французский).

Sánchez Piñol 2015 – *Sánchez Piñol A.* Pandora en el Congo. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2015. 436 p. Traducción de Xavier Theros (перевод с каталанского на испанский).

Ахманова 2004 – *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. Москва: УРСС, 2004.

**Библиографический список**

Dobrovie-Sorin 1984 – *Dobrovie-Sorin C.* Impératifs conditionnels // *Le français moderne*. 1984: 1/2. P. 1–21.

González Calvo 1983 – *González Calvo J.M.* Algunas precisiones sobre el 'imperativo' en la oración compuesta // *Anuario de estudios filológicos*. 1983. Vol. 6, págs. 117–130. URL: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3398>.

Grande Alija 1997 – *Grande Alija F.J.* Los imperativos condicionales. Contextos, XV/29–30, 1997. Gágs. 49–65.

Illamola 2008 – *Illamola, Cristina.* La expresión de futuro en el español de Cataluña. Un posible caso de confluencia lingüística // *Discurso y sociedad II*. Nuevas contribuciones

al estudio de la lengua en un contexto socialmore. Universitat Jaume I, Servei de Publicacions, 2008. P. 1–11. URL: [https://www.researchgate.net/publication/279197847\\_La\\_expresion\\_de\\_futuro\\_en\\_el\\_espanol\\_de\\_Cataluna\\_Un\\_posible\\_caso\\_de\\_confluencia\\_linguistica](https://www.researchgate.net/publication/279197847_La_expresion_de_futuro_en_el_espanol_de_Cataluna_Un_posible_caso_de_confluencia_linguistica).

O'Neill, Casanovas 1997 – *O'Neill M., Casanovas M.* The use of imperative in Catalan and English. Advertisements: A pragmatic analysis // *Barcelona English Language and Literature Studies*, 1997, vol. 8, pp. 261–280. URL: <https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/102802>.

Stefanowitsch 2003 – *Stefanowitsch A.* The English imperative: a construction-based approach. 2003. P. 1–11. URL: [http://www.stefanowitsch.de/anatol/fu-berlin/p/ms-stefanowitsch2003\\_eicba.pdf](http://www.stefanowitsch.de/anatol/fu-berlin/p/ms-stefanowitsch2003_eicba.pdf).

Takahashi 2002 – *Takahashi H.* Pseudo-imperatives & Negative Polarity Items: The Speaker Commitment Hypothesis. 2002. pp. 17–33. URL: [https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/34011/1/106\\_PL17-33.pdf](https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/34011/1/106_PL17-33.pdf).

Димидкова, Мельдианова 2017 – *Димидкова Т.В., Мельдианова А.В.* Сложные предложения с императивом в современном английском языке // *Актуальные проблемы современности в научном и творческом осмыслении студентов, аспирантов и докторантов: сб. науч. ст. Факультета иностранных языков МАИ (НИУ)*. Москва, 2017. С. 32–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28337196>.

Корди 1998 – *Корди Е.Е.* Условные конструкции во французском языке // *Типология условных конструкций* / В.С. Храковский (ред.). Санкт-Петербург: Наука, 1998. С. 275–296. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25143401>.

Корди 2009 – *Корди Е.Е.* Оптатив и императив во французском языке. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2009. 220 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30612680>.

Мурясов 2011 – *Мурясов П.З.* Императив в разноструктурных языках в контрастивно-типологическом плане // *Вестник Башкирского университета*. 2011. Т. 16, № 2. С. 369–375. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16461564>.

Русецкая 2009 – *Русецкая И.А.* Сложноподчиненные предложения с условной и временной связью при главном побудительном предложении (на материале французского языка) // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2009. № 1. С. 177–182. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/View/1114>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=21037516>.

Храковский 1984 – *Храковский В.С.* Повелительные предложения: проблемы теории // *Типология императивных конструкций*. Санкт-Петербург: Наука, 1992. С. 5–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25143401>.

Храковский, Володин 1986 – *Храковский В.С., Володин А.П.* Семантика и типология императива. Русский императив. Ленинград: Наука, 1986. 272 с.

Юй 2019 а – *Юй М.* Формы императива в значении условия // *Преподаватель XXI века*. 2019. № 3–2. С. 321–326. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41121618>.

Юй 2019 б – *Юй М.* Непрямые употребления форм императива в произведениях И.С. Тургенева // *Преподаватель XXI века*. 2019. № 2–2. С. 391–398. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38532365>.

## References

- Dobrovie-Sorin 1984 – Dobrovie-Sorin C. (1984) Impératifs conditionnels. *Le français moderne*, 1/2, pp. 1–21.
- González Calvo 1983 — González Calvo J.M. (1983) Algunas precisiones sobre el 'imperativo' en la oración compuesta. *Anuario de estudios filológicos*, vol. 6, págs. 117–130. Available at: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3398>.
- Grande Alija 1997 – Grande Alija F.J. (1997) Los imperativos condicionales. *Contextos*, XV/29-30, págs. 49–65.
- Illamola 2008 – Illamola Cristina (2008) La expresión de futuro en el español de Cataluña. Un posible caso de confluencia lingüística. In: *Discurso y sociedad II. Nuevas contribuciones al estudio de la lengua en un contexto socialmore*. Universitat Jaume I, Servei de Publicacions, pp. 1–11. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/279197847\\_La\\_expresion\\_de\\_futuro\\_en\\_el\\_espanol\\_de\\_Cataluna\\_Un\\_posible\\_caso\\_de\\_confluencia\\_linguistica](https://www.researchgate.net/publication/279197847_La_expresion_de_futuro_en_el_espanol_de_Cataluna_Un_posible_caso_de_confluencia_linguistica)
- O'Neill, Casanovas 1997 – O'Neill M, Casanovas M. (1997) The use of imperative in Catalan and English. Advertisements: A pragmatic analysis. *Barcelona English Language and Literature Studies*, vol. 8, pp. 261–280. Available at: <https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/102802>.
- Stefanowitsch 2003 – Stefanowitsch A. (2003) The English imperative: a construction-based approach, pp. 1–11. Available at: [http://www.stefanowitsch.de/anatol/fu-berlin/p/ms-stefanowitsch2003\\_eicba.pdf](http://www.stefanowitsch.de/anatol/fu-berlin/p/ms-stefanowitsch2003_eicba.pdf).
- Takahashi 2002 – Takahashi H. (2002) Pseudo-imperatives & Negative Polarity Items: The Speaker Commitment Hypothesis, pp. 17–33. Available at: [https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/34011/1/106\\_PL17-33.pdf](https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/34011/1/106_PL17-33.pdf)
- Dimidkova, Meldianova 2017 – Dimidkova T.V., Meldianova A.V. (2017) Compound sentences with an imperative in Modern English. In: *Topical issues of our time in scientific and creative understanding of students, graduate students and doctoral students: collection of scientific articles of the Faculty of Foreign Languages of the MAI (NRU)*. Moscow, p. 32–38. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28337196>. (In Russ.)
- Kordi 1998 – Kordi E.E. (1998) Conditional constructions in French. In: *Xrakovskij V.S. (Ed.) Typology of conditional constructions*. Saint Petersburg: Nauka, pp. 275–296. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25143401>. (In Russ.)
- Kordi 2009 – Kordi E.E. (2009) Optative and imperative in French. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 220 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30612680>. (In Russ.)
- Muryasov 2011 – Muryasov R.Z. (2011) The imperative in various structural languages from contrastive and typological point of view. *Vestnik Bashkirskogo universiteta = Bulletin of Bashkir University*, vol. 16, no. 2, pp. 369–375. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16461564>. (In Russ.)
- Rusetskaya 2009 – Rusetskaya I.A. (2009) Complex sentences with subordinate clause of time and condition with the main imperative clause (in French). *Bulletin MSRU. Series: Linguistics*, no. 1, pp. 177–182. Available at: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/View/1114>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=21037516>. (In Russ.)
- Xrakovskij 1984 – Xrakovskij V.S. (1984) Imperative sentences: theory problems. In: *Imperative constructions typology*. Saint Petersburg: Nauka, pp. 5–50. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25143401> (In Russ.)
- Xrakovskij, Volodin 1986 – Xrakovskij V.S., Volodin A.P. (1986) Imperative semantics and typology. Russian imperative. Leningrad: Nauka, 272 p. (In Russ.)
- Yu 2019a – Yu Mingxiu (2019 a) Forms of imperative in the meaning of the condition. *Prepodavatel XXI veka*, no. 3–2, pp. 321–326. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41121618>. (In Russ.)
- Yu 2019b – Yu Mingxiu (2019 b) Use of imperative forms in I.S. Turgenev's works. *Prepodavatel XXI veka*, no. 2–2, pp. 391–398. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38532365>. (In Russ.)

**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 81'42

Дата поступления: 22.12.2020

рецензирования: 15.01.2021

принятия: 26.02.2021

**Прагмалингвистические и стилистические особенности англоязычной сетевой кинорецензии****О.Р. Галиуллина**Самарский национальный исследовательский университет  
имени академика С.П. Королева, г. Самара, Российская ФедерацияE-mail: galiullina\_olesja@rambler.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8035-7787>

**Аннотация:** В статье рассматриваются лингвопрагматические и семантико-стилистические характеристики англоязычной любительской сетевой кинорецензии. Коммуникативное пространство интернет-среды является плодородной почвой для исследований современного жанроведения ввиду появления и развития динамических форматов, характерных для Интернета, дигитальных интернет-жанров. Любительская сетевая кинорецензия является одним из распространенных типов интернет-жанров ввиду своей высокой степени адресности, направленности на усредненный и широкий круг читателей как потребителей кинопродукции, а также диалогического характера коммуникации. Целью данной статьи является изучение лингвистических средств реализации прагматических установок и стилистических параметров/маркеров англоязычной любительской кинорецензии. Эмпирическим материалом описания, классификации и анализа в данном исследовании послужил корпус кинорецензий, взятых с веб-сайта IMDb. Анализ параметров сетевой кинорецензии показал, что ее прагматическая функция реализуется за счет использования широкого диапазона лингвистических средств передачи оценочности. Преимущественное приписывание эксплицитных оценочных характеристик фильму и его составляющим в текстах сетевой любительской кинорецензии осуществляется посредством комбинаторики разнообразной оценочной лексики. Создание перлокутивного эффекта и осуществление диалогизации или интимизации речевого акта идет через использование личных местоимений первого и второго лица в форме единственного числа, императивов, различных форм обращений, вопросно-ответной формы изложения. К стилистическим маркерам сетевой кинорецензии, несущим оценочный и эмоционально-эмфатический компоненты, относятся разнообразные лексические и синтаксические средства выразительности. Сетевая рецензия, помимо функции информирования, выполняет и перлокутивную функцию.

**Ключевые слова:** интернет-рецензия; кинорецензия; оценочность; прагмалингвистические особенности; стилистические характеристики текста; перлокутивный эффект; прагматическая функция; английский язык.

**Цитирование.** Галиуллина О.Р. Прагмалингвистические и стилистические особенности англоязычной сетевой кинорецензии // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 151–161. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-151-161>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Галиуллина О.Р., 2021

Олеся Равильевна Галиуллина – аспирант кафедры немецкой филологии, Самарский национальный исследовательский университет академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 22.12.2020

Revised: 15.01.2021

Accepted: 26.02.2021

**Pragma-linguistic and stylistic features of the English online movie review****O.R. Galiullina**

Samara National Research University, Samara, Russian Federation

E-mail: galiullina\_olesja@rambler.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8035-7787>

**Abstract:** The paper deals with linguo-pragmatic and semantic-stylistic characteristics of the English-online movie review. Internet communication provides a fertile ground for the development of the modern genre studies due to the emergence and development of digital genres, or Internet genres. The amateur online movie review is one of the most widespread Internet genres due to its high degree of the audience-oriented intention, focus on the wide range of readers, as well as the dialogical nature of communication. The aim of this paper is to reveal and systematize pragmatic and stylistic parameters of the English amateur online movie review. The empirical study is based upon the movie reviews taken from the IMDb website. The analysis of online movie reviews has revealed that their pragmatic function is determined by the use of the wide range of linguistic and stylistic evaluative means. In most cases the ascription of explicit evaluative characteristics to the film and its components in the text of the amateur online movie review is done with the help of the evaluative language. The important finding is that the creation of perlocutionary effect and the attribution of dialogization and intimation to the speech act are created by the use of personal pronouns of the first and second person singular,

imperatives, appeals, question-and-answer structure. We have come to the conclusion that various lexical and syntactic means of expressiveness belong to stylistic markers of online movie review carrying evaluative, emotional and emphatic connotations. All the analysis conducted allows us to conclude that online movie review beside the initial function of informing also performs perlocutionary force.

**Key words:** Internet review; online movie review; evaluativity; pragma-linguistic features; stylistic characteristics; perlocutionary effect; perlocutionary force.

**Citation.** Galiullina O.R. Pragma-linguistic and stylistic features of the English online movie review. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 151–161. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-151-161>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Galiullina O.R., 2021

Olesya R. Galiullina – postgraduate student of the Department of German Philology, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

## Введение

Коммуникативное пространство интернет-среды является плодородной почвой для исследований в аспекте жанроведения ввиду появления и развития форматов, характерных для интернет-пространства, а именно дигитальных, или интернет-жанров. Интернет-рецензия является одним из ярких примеров процесса трансформации традиционного жанра рецензии, происходящего за счет характерных особенностей интернет-пространства, таких как интерактивность и гипертекстуальность виртуальной среды, возможности гиперссылок, опций создания креолизованных текстов и синхронность/асинхронность коммуникации. Сетевая кинокритика, являющаяся частным видом интернет-рецензии набирает популярность вместе с техническим совершенствованием медиапространства: появление системы мгновенной регистрации, отсутствие профессионального редактирования контента и постоянной обновляемости данных специализированного сайта.

Сетевая кинокритика представляет собой плодородную среду и удобный формат для личностной репрезентации рецензента, не требуя наличия профессиональных «писательских» навыков и высокой степени объективности и аргументативности изложения, и, как следствие, отличается высокой степенью субъективности, эмоциональности и оценочности. При написании любительской кинокритики возможность полной анонимности соседствует с возможностью авторской самопрезентации. «Манипулятивность», неконтролируемость компиляций в интернет-пространстве и возможная анонимность коммуникантов-читателей и подписчиков сайта приводят, по сути, к полномасштабному нивелированию многих конвенциональных паттернов и правил создания рецензии.

Необходимость комплексного анализа указанных черт кинокритики обуславливает актуальность данного исследования, целью которого является изучение прагмалингвистических и стилистических особенностей англоязычной сетевой кинокритики. Задачами исследования являются определение термина «дигитальный жанр», рассмотрение интернет-рецензии в качестве вторичного типа текста в виртуальном пространстве и выявление лексико-семантических, синтаксиче-

ских и стилистических средств реализации перлокутивного эффекта.

Материалом данного исследования послужили 60 взятых из базы данных и с веб-сайта о кинематографе IMDb кинокритик 2019–2020 гг., обобщенность и достоверность обработки которых обеспечилась корректным применением комплекса современных методов лингвистического анализа: структурно-семантического, интерпретативного и функционально-стилистического. Теоретической и методологической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, исследовавших особенности дигитального жанроведения [Щипицина 2009; Горошко 2011; Компанцева 2008; Herring 2013; Горошко, Жигалина 2010], интернет-рецензии [Шмелева 2009; Третьяков 2011; Медведев 2017], а также тексты кинокритик [Крохмаль 2011; Сабурова 2015; Голикова 2015; Гаранина 2013].

Помимо своей ведущей функции информирования, которую реализует сетевая кинокритика, в текстах также превалирует перлокутивная функция, а именно функция воздействия на читателей, реализующуюся в широком диапазоне коммуникативно-прагматических, стилистических и лексико-семантических средств. Данное исследование нацелено на выявление прагматического потенциала текста кинокритик и определение интенций, согласно которым рецензенты выбирают языковые единицы. Данные языковые единицы отличаются заданными рецензентами смысловыми связями денотативного и коннотативного значений в целях реализации необходимого коммуникативного эффекта.

## Определение термина «дигитальный жанр»

В российской традиции жанроведения, помимо термина «дигитальный жанр» [Щипицина 2009, с. 71] распространены термины «виртуальный жанр» [Лутовинова 2009, с. 17] [Компанцева 2005, с. 57; Горошко 2009, с. 11], электронный жанр [Вавилова 2001, с. 53, Капаназде 2005, с. 310, Саенко 2006, с. 327], интернет-жанр [Горошко 2009, с. 13, Горошко, Жигалина 2010, с. 92]. Наиболее точное, по мнению исследователей, определение конвенциональных жанров принадлежит М.М. Бахтину, который опре-

деляет жанр как «устойчивый тип текста, объединенный единой коммуникативной функцией, а также сходными композиционными и стилистическими признаками» [Бахтин 1996, с. 68]. Из современных англоязычных источников необходимо выделить определение Т. Эриксона, согласно которому «жанр – это коммуникативный шаблон (паттерн), созданный под непосредственным влиянием индивидуальных, социальных и технологических факторов, которые неявно присутствуют в воспроизводимой коммуникативной ситуации» [Erickson 2005, p. 42]. Нам близка трактовка Эриксона вследствие того, что она учитывает, помимо прочих, и технологический фактор, который в случае с дигитальным жанром в значительной мере определяет всю коммуникативную ситуацию. Среди различных трактовок виртуального жанра мы придерживаемся определения, предложенного Л.Ю. Щипициной, согласно которому под «жанром» в виртуальном общении понимается «типовая форма речевой деятельности в коммуникации со специфическими содержательными и формальными характеристиками, опосредованной компьютером и телекоммуникационными сетями» [Щипицина 2006, с. 9]. Виртуальный жанр, таким образом, является речевым жанром, осуществляемым посредством Интернета и содержащим в себе все жанровые особенности интернет-коммуникации.

Согласно Е.И. Горошко, наиболее значимыми факторами, влияющими на дигитальный жанр в Интернете, являются «виртуальность, интерактивность, гипертекстуальность, глобальность, креативность, мозаичность и анонимность» [Горошко, Жигалина 2010, с. 9]. Влияние на этот жанр имеют и «технические возможности Интернета в передаче и обновлении информации и возможности в создании креолизованных текстов (аудиовизуальных текстовых элементов), которые «предоставляет» также только эта среда» [Горошко, Жигалина 2010, с. 13]. Автор, таким образом, делает акцент на том, что сама интернет-коммуникация с ее ключевыми параметрами и является жанропорождающей средой для появления модифицированных (представляющих собой симбиоз старых и новых) речевых жанров.

Л.Ф. Компанцева рассматривает дигитальный жанр с «позиций когнитивно-прагматических основ создания виртуальной личности» [Компанцева 2005, с. 48]. На характерные особенности дигитального жанра влияет как личность адресата, так и сама фигура автора. Данный аспект является немаловажным при анализе сетевой кинорецензии, так как авторская самопрезентация является одним из побудительных мотивов к написанию кинорецензии. По словам Е.И. Горошко, к характеристикам автора, имеющим наибольшее влияние на функционирование дигитального жанра, можно отнести «особенности его языковой личности, множественность и единственность авторства электронного текста, коммуникативные цели,

которые автор намеревается реализовать в электронной среде» и т. д. [Горошко 2009, с. 7]. Нечеткие границы социальных норм, существующих в интернет-пространстве, приводят к возможности конструирования совершенно новых социальных и языковых идентичностей. Конструирование совершенно новых социальных и языковых идентичностей, возможность их «переключения» по желанию рецензента, в свою очередь, способствуют еще более существенному размытию границ не только языковых и социальных норм, но и речевых жанров интернет-пространства.

Согласно Н.А. Ахреновой, к факторам, влияющим на дигитальный жанр, также относятся специфические параметры коммуникативной среды веба, а именно характер гиперссылки и возможность нелинейного прочтения текста, и частота обновляемости информации в Интернете [Ахренова 2009, с. 15]. К другим особенностям интернет-среды, оказывающим психологическое влияние на коммуникантов, можно отнести следующее: затрудненность эмоционального контакта компенсируется широким использованием смайликов, эмодзи и иной параграфемии; возможность полной анонимности соседствует с возможностью совершенного самораскрытия личности на персональной веб-странице; «манипулятивность» интернет-пространства и возможная анонимность коммуникантов приводят, по сути, к полномасштабному нивелированию каких-либо социальных и поведенческих табу.

Особого рассмотрения заслуживает вопрос о классификации дигитальных жанров. Исследователи среди наиболее существенных выделяют классификации С. Херринга, М. Шеферда и С. Ваттерса, Д. Кристалла и Л.Ю. Иванова. Так, С. Херринг выбрал параметром для своей классификации степень «синхронизации»: все дигитальные жанры расположены от самых асинхронных, таких как веб-страница, до самых синхронных, отличающихся одновременностью пребывания коммуникантов в Сети, таких как чат [Herring 2006, с. 16]. М. Шеферд и С. Ваттерс классифицируют дигитальные жанры на основе их соотношения с «бумажными» прототипами, выделяя совершенно новые и модифицированные бумажные варианты [Shepard, Watters, с. 21].

Классификация жанров Д. Кристалла и Л.Ю. Иванова является наиболее релевантной для анализа языка веб-пространства [Иванов 2003, с. 514; Crystal 2001, с. 115]. Д. Кристалл выделяет ситуации использования Интернета согласно языковым особенностям каждой из них, в то время как Л.Ю. Иванов делит жанры на исконно сетевые и заимствованные Интернетом из других сфер общения по степени влияния функциональных параметров Сети на создание речевого сообщения. Е.И. Горошко, беря за основу классификацию Л.Ю. Иванова, расширяет ее, добавляя к традиционным жанрам, «перенесенным в коммуникативное пространство Интернета без изменений

и трансформированным в традиционные жанры», жанры, сложившиеся непосредственно в интернет-среде [Горошко 2009, с. 7].

Е.И. Горошко, систематизируя жанрообразующие признаки различных классификаций жанров интернет-коммуникации, выделяет следующие: «тематический признак, коммуникативная цель, модель автора и адресата, языковое воплощение жанра, сфера общения, режим синхронного /асинхронного времени, форма объективации (близость к письменному или устному тексту), диалог / полилог, композиция» [Горошко 2009]. Среди значимых стилиевых черт интернет-жанра Н.Г. Асмус называет субъективность, нестандартизированность и оценочность (Асмус 2005, с. 17).

Проведенный обзор современной литературы касательно определения дигитального жанра и различных классификаций жанров Интернет-коммуникации позволил сделать вывод о том, что принципиальной особенностью дигитального жанра является его опосредованность телекоммуникационными сетями и наличие жанрово-стилистических характеристик интернет-коммуникации. Полная или частичная анонимность коммуникантов, желание самопрезентации, отсутствие конвенциональных и обязательных к применению коммуникативных паттернов наряду с синтезом устной и письменной речи способствуют оформлению таких значимых стилиевых черт интернет-жанров, как субъективность, высокая степень оценочности и отсутствие стандартизованности, а именно строгой композиции текста, беспристрастного отбора фактов и способов их трансляции.

### **Интернет-рецензия как вторичный тип текста в виртуальном пространстве**

Уровень технического развития современного информационного общества, высокая скорость получения и обработки информации, особенности современного интернет-пользователя, заключающиеся в предпочтении получения большого количества информации над качественной его фильтрацией, привели к типовому многообразию и существенной модификации вторичных типов текста. В научный обиход термин «вторичный текст» вошел уже в 1960-х гг. и обозначал документ, созданный путем аналитико-синтетической обработки некоторого первичного текста. Лингвистическая трактовка данного термина была предложена М.В. Вербицкой: с опорой на работы М.М. Бахтина, она сформулировала определение вторичного текста как «художественно-речевого явления», которому «присуща одна общая черта: слово здесь имеет двойное направление – и на предмет речи, как обычное слово, и на другое слово, на чужую речь» (Вербицкая 1981, с. 21).

В основе вторичного текста всегда лежит интерпретация, причем неоднозначная, которая зависит от культурных, социокультурных и личностных особенностей читателя. Многие исследовате-

ли (И.П. Матханова и Т.А. Трипольская и др.), опираясь на труды Ван Дейка, Лауфера, Чейфа и др., выявляют многоаспектную структуру интерпретации, которая рассматривается как мыслительный акт, как «процесс представления некоторой ситуации под определенным углом зрения, регулируемый общими прагматическими и коммуникативными целями, иерархиями ценностей, структурой проблемной области, социально-ролевыми и индивидуально-психологическими характеристиками участников коммуникации» и как результат процесса интерпретации [Матханова, Трипольская 2005, с. 95].

В данной статье анализу подвергается кино-рецензия именно ввиду своей распространенности в качестве вторичного типа текста интернет-пространства. Так, сегодня каждый зарегистрированный пользователь сайта IMDb может написать и разместить свой отзыв на тот или иной фильм. Высокая степень адресности любительской кино-рецензии, направленность на усредненный, но широкий круг читателей, а также активный диалогичный характер коммуникации определяют высокую популярность данного речевого жанра среди массового пользователя.

В базовом словаре Oxford Advanced Learner's Dictionary для «review» («рецензии») дается следующее определение: «...a report in a newspaper or magazine, or on the internet, television or radio, in which somebody gives their opinion of a book, play, film, product, etc.» (...отзыв в газете, журнале, по Интернету или на радио, в котором кто-либо высказывает свое мнение о книге, постановке, фильме, товаре и т. д.). Этимология слова «рецензия» основывается на латинском *recensio* – «оценка, отзыв о чем-либо».

Согласно Т.В. Шмелевой, рецензия, являясь оценочным жанром, имеет целью своей «изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей» [Шмелева 1997, с. 88]. С.А. Медведев, обобщая данные различных словарных источников, делает вывод, что в основе рецензии лежит критический отзыв на представленный для оценки предмет и что для рецензии «как жанра журналистики характерно наличие отзыва, основанного на оценке» (Медведев 2014, с. 39).

А.А. Тертычный выделяет формат «мини-рецензий», подчеркивая, что их содержание представляет собой всего лишь краткое извещение автором читателя о своих впечатлениях от увиденного фильма или прочитанной книги и не содержит анализа различных аспектов предмета отображения. Таким образом, можно сделать вывод, что оценочный компонент рецензии является жанрообразующим [Тертычный 2010, с. 250].

Анализируя причину популярности вторичных типов текстов, в частности кино-рецензии, в интернет-пространстве важно учесть еще ряд факторов. Так, М.В. Вербицкая, исследуя онтоло-

гию вторичных текстов, подметила, что «весь мир живет сейчас в безграничном гипертекстуальном, или интертекстуальном пространстве» (Вербицкая 1981, с. 20). По верному замечанию Е.И. Горошко, это является одним из наиболее значимых факторов, влияющих на цифровой жанр в вебе. Обилие информации и ее мультимедийность, множественность межтекстовых связей, многообразие форм создания и трансляции вторичных текстов в виртуальном пространстве привели к их жанровому разнообразию и отсутствию жестких жанрово-композиционных структур [Горошко 2009, с. 10].

Проведенный анализ позволяет заключить, что гиперссылочная и интертекстуальная природа веб-пространства по своей сути способствует модификации старых и появлению качественно новых вторичных типов текста. Интернет-рецензия, являясь модифицированным видом традиционной рецензии, представляет собой оценочный жанр, а выделение оценочного компонента в качестве ведущего способствует реализации одной из задач данной статьи: выявлению прагматического потенциала оценочной лексики.

### **Прагмалингвистические и стилистические особенности англоязычной сетевой кинорецензии**

Настоящее исследование фокусируется на выявлении прагмалингвистических и стилистических особенностей текста англоязычной сетевой кинорецензии.

Сайт IMDb размещает и ранжирует рецензии по запросу пользователя, который может применить ряд фильтров отбора. Помимо жанровой фильтрации, пользователь может установить фильтрацию фильмов по временному промежутку выхода, по кассовым сборам, по формату носителя фильма и т. д. Выбор опции Most Popular Movie («Наиболее популярные фильмы») обусловлен тем, что вокруг фильмов, представленных в данном разделе, происходит наиболее активное и объемное рецензирование, представленное широким спектром как и положительных, так отрицательных отзывов.

Прагматическая функция сетевой кинорецензии реализуются за счет использования широкого диапазона лингвистических и стилистических средств передачи модальности. Отечественный ученый А.М. Пешковский квалифицирует модальность как «категорию, выражающую отношение говорящего к той связи, которая устанавливается им самим между содержанием высказывания и действительностью» [Пешковский 1956, с. 198]. Отношение говорящего/пишущего лица к содержанию высказывания способствует сближению категорий модальности и субъективности, так как, по словам Т.В. Романовой, категория субъективности есть манифестация «пристрастности человеческого сознания» [Романова, Гвоздева 2019, с. 56]. Тем самым звеном, связывающим категории модальности и субъективности, выступает оценка. В ситуации принятия решения, побуждения к действию или реализации иных коммуникативных

функций именно оценка, точнее, оценочные слова представляют инструмент для активизации прагматической концепции значения и отражают прагматический аспект знаковой ситуации.

Традиционно понятие оценки определяется как «суждение говорящего, его отношение – одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т. п. – как одна из основных частей стилистической коннотации» [Арутюнова 1992, с. 305]. Т.В. Шмелева видит процесс оценки следующим образом: субъект оценки соотносит объект оценки на основе определенных критериев с имеющимся у него в сознании эталоном и в результате размещает его на некоторой шкале между положительным и отрицательным полюсами [Шмелева 1997, с. 94].

Н.А. Сабурова и А.С. Голикова среди характерных черт, отличающих непрофессиональную кинорецензию от ее профессионального газетного эквивалента, выделяют необязательное наличие точности, логичности, научного подхода и глубокого анализа, основанного на достоверных источниках. Среди качественных отличий профессиональной кинокритики от непрофессиональной выделяют снижение аналитического компонента последней с сохранением главной функции – функции оценки [Сабурова, Голикова 2015, с. 285].

Приписывание эксплицитных оценочных характеристик фильму и его составляющим в текстах сетевой любительской кинорецензии в абсолютном большинстве (90 % кинорецензий) осуществляется:

1) оценочными существительными с положительным значением, следующими за относительными или качественными прилагательными: *blockbuster, hit, movie masterpiece, must-watch classic, screen adaptation, unmatched experience, movie perfection, absolute top, cinema landmark, cinema benchmark*;

2) оценочными существительными с негативным значением, идущими за относительными или качественными прилагательными: *cinema fail, total mistake, movie disappointment, cinematic catastrophe*;

3) предикатами общей оценки абстрактно-положительным значением: *good, extraordinary, perfect, remarkable, masterful, excellent*;

4) предикатами общей оценки с абстрактно-отрицательным значением: *bad, poor, weak, low, ill, unsatisfactory, irrelevant*;

5) частнооценочными предикатами, выражающими оценку согласно различным критериям (психологическому, эстетическому и др.). Оценочные предикаты психологического вида частной оценки представляют собой эпитеты, дающие оценку фильму в интеллектуальном плане (*naive, silly, absurd, dumb, ridiculous, thought-provoking, thoughtful, pointless, blank, abstruse*) и по степени эмоционального воздействия на зрителя с его соответствующей реакцией (*amazing, intoxicating, breath-taking, disappointing, horrible, wretched, appalling, annoying, frightening, powerful, groundbreaking*). К эстетическому виду частной оценки,

складывающейся из восприятия фильма в качестве эстетического объекта, относятся оценочные эпитеты *elegant, lovely, vulgar, somber, eye-catching, artificial, sexy, beautiful, splendid, grand, cruel, bloody*;

6) Превосходной формой прилагательных/суперлативами:

6.1) положительная оценка: «*the prettiest scenes of beautifully naked women were there in this film*», «*This is the greatest feat this film managed to pull off-set apart good guys and bad guys in a world filled with bad guys*», «*The power of cinema at its purest and most vivid expression. brilliant goddamn movie and THE BEST joker ever played hands down*», «*The most rewatchable movie of all time*».

6.2) отрицательная оценка: «*The most overrated and boring thing i have ever seen*», «*Possibly the dumbest movie I've seen*», «*The weakest point about this film is that it was ever shot*», «*it will be one of the biggest Oscar snubs of our time*», «*The most disastrous biopic ever made*».

Важным лексическим средством реализации прагматической функции оценки являются слова-интенсификаторы, встретившиеся в 75 % проанализированных кинокритических рецензий. Слова-интенсификаторы усиливают или ослабляют оценочный компонент стоящих после них слов. Наиболее часто встречающиеся в англоязычной сетевой кинокритике грамматических форм образования интенсификаторы следующие.

1. Слова-интенсификаторы, образованные аффиксальным способом. Префиксальные образования с: *super-, over-, sub-, sur-, under-*. Усиливающее или ослабляющее значение заключено в семантике самих приставок: «*the particular framing of the 2 leads left me simply annoyed with this film and as such, I was left underwhelmed*», «*I found it rather over-hyped and boring*», «*This movie is bang average and way overhyped*», «*a Christopher Nolan film, no matter what the film is about, is always an understatement instead of an overestimate like many films before*».

2. Слова-интенсификаторы, образованные путем соединения двух основ: *best-directed, must-watch, must-have, must-see, best-rated, well-thought out, Oscar-worthy*.

3. Наречия-интенсификаторы в сочетании с прилагательными и причастиями прошедшего времени: *utterly captivated, beautifully structured, visually witty, unbearably smug, skillfully/professionally directed, masterfully scripted, unendingly hilarious, horribly boring, surprisingly humorous, wonderfully suspenseful, effortlessly cool, weakly developed, perfectly cast, masterfully shot*.

4. Наречия-интенсификаторы с глаголами: «*I purposely decided not to spoil much about the plot because I believe that the film is perfectly enjoyed without knowing anything in advance*», «*I particularly liked the first and second chapters, and that's really a contradiction because one of the movie's finest characters*», «*It's rightly become a huge staple in pop*

*culture while also maintaining serious rewatchability and classic status*».

5. Эмфатические прилагательные: *absolute, outright, pure, true, complete, real, utter, entire, total*, с определяемыми существительными: «*contemplating Meryl Streep, even though she is in her middle ages and acts as a woman with a psychological issue, was a pure bliss*», «*I grew a true appreciation for this epic. there is so much playful creativity at play here, it's just a pure joy to watch*».

6. Аналитическая форма Present Simple и Past Simple (вспомогательный глагол *do* или *did* + инфинитив) для усиления значения смыслового глагола: «*I must admit that I did enjoy the first film and although it perhaps was a little slow in setting up the story*», «*This movie so entertained the viewer, as it did fascinate, and inform*».

Оценочный и эмоциональный компонент также заложен в некоторых глаголах (отмечено в 49 % кинокритических рецензий). Прагматика подобных глаголов заключается в реализации функции психологического воздействия на пользователей киносайта, а именно на формирование общего представления о фильме. К таким единицам относятся следующие.

1. Глаголы с семантикой достижения положительного/отрицательного результата: «*this movie at least succeeds in creating the atmosphere of the late 60<sup>th</sup>*», «*at some point something went badly wrong and I just stopped watching it*», «*it does create the sense of someone's heart-beating near to your ear*», «*every shoot of it will displease each experienced cinema-lover*».

2. Глаголы с семантикой положительного/отрицательного воздействия: «*Cristopher Nolan's movies will definitely transform your mind, to say the least*»; «*I was exhaustedly blown away while watching it, it took me several hours to come back to reality*», «*it was like tearing up one's chest and take the heart out of it*»;

3. Глаголы со значением осуждения/одобрения: «*I strongly recommend to watch this movie at least once*», «*the outraged viewers criticize this movie for inntolerant attitude toward national minorities*».

Е.Н. Галичкина своеобразие речевого общения участников компьютерной коммуникации видит в комбинации лексических единиц, относящихся к разным стилям и регистрам, образованным в соответствии с прагматическими установками и целями общения в компьютерной сети [Галичкина 2001, с. 63]. По мнению Н.М. Потаповой, прагматические факторы, такие как «личность говорящего, его намерение, личность получателя, или совокупные черты целевой аудитории, событийный контекст», определяют выбор лингвистических средств достижения нужной степени экспрессивности и стереотипности для обеспечения желаемого восприятия реципиентом коммуникативной функции, заложенной в сообщении [Потапова 2015, с. 18]. Таким образом, мы приходим к заключению, что отсутствие стандартизированного стиля интернет-общения является следствием функционирования прагматических факторов

(личности адресата/адресанта коммуникативного акта, цели речевого взаимодействия и т. д.).

В случае с сетевыми любительскими кинорецензиями, представленными на сайте IMDb, взаимодействие по типу «адресант – адресат» и тем самым реализация прагматической функции усложняются тем, что личная репрезентация рецензентов и посетителей сайта фактически отсутствует: регистрация рецензентов на данном сайте проходит под никнеймом без предоставления личной информации, в то время как пользователи могут читать оставленные рецензии вовсе без предварительной регистрации. Создание перлокутивного эффекта и осуществление диалогизации и интимизации речи в целях эффективного воздействия на читателя осуществляется следующими способами.

1. Использование личных местоимений 1-го и 2-го лица единственного числа: «If I had more time, I could go on forever...», «I write this in hope when you go to vote for this movie you remember that...», «The acting was simply amazing, what else could you say», «To make a true epic, you need all of three following ingredients working in near perfect harmony».

2. Использование глаголов в форме повелительного наклонения, или императива, выражающего призыв к просмотру фильма, или совета (выраженного порой довольно безапелляционно), предостерегающего от его просмотра: «Do not look at this through the prism of “Foreign Films”», «If you are skeptical for French movie don't be for this one», «Go and be floored», «be alert and do not watch, if you are sensible to that sort of thing».

3. Использование форм обращений часто довольно грубых и фамильярных: «you, shit-heads, who like this movie – go and wash your brains!», «Fuck you, Mr. Director, for daring to make such an awful sequel to the original masterpiece», «but do we, guys, need 2 hours of the movie telling us the same crap over and over again». В данном случае, помимо прямой функции привлечения внимания, обращения реализуют оценочную функцию: выражение оценочного суждения касательно режиссера, сценария, актерской игры и иных аспектов фильма или выражение оценочного суждения касательно зрителей того или иного фильма.

4. Использование вопросно-ответной формы: «Why does the director or editor think it's appropriate to jump around from decade to decade? How does that help tell the story? It doesn't, it just makes a long and complicated story very difficult for the viewer to follow», «But, who could not love this one? Right, no one».

Мы считаем, что, помимо приведенных выше способов оказания прагматического воздействия, перлокутивный эффект осуществляется употреблением иноязычных заимствований или иноязычных элементов. Так, среди общеизвестных латинских вкраплений чаще встретились «apriori» (изначально), «ad absurdum» (до абсурда), «status quo» (статус-кво), «versus» (против) и т. д.: «Jonathan Demme's *magnum opus* is not only the quintes-

sential suspense and psychological horror film it is also an ingenious observation of humanity's dark and violent nature», «it still holds its *status quo* in terms of screen writing perfection», «*apriori* it was seen as to be just an average screen adaptation, the recognition of its cinematic value came much later», «Schindler's list is not a bad film *per se* – Liam Neeson is very good as Schindler and if you edit out some of the more overblown scenes – the story is still riveting».

Среди заимствований из других языков чаще встречаются заимствования из французского: «A visual *Tour De Force* that gets lost in its own complex world», «Way more has been made of the supposed “savagery” of this film *vis a vis* the faded star than I think exists now, or ever did». Лексические маркеры высокого литературного стиля, к которым относятся латинские заимствования и заимствования из французского языка, диссонируют с соотносительностью кинорецензии с усредненным зрителем, выражая желание рецензента показать компетентность по определенному вопросу и подать свое мнение как авторитетное.

Предложения с предикатами в аналитических формах Future Simple с модальным значением глагола will используются авторами рецензий не только для трансляции собственного мнения, но и для внушения читателям того или иного отношения к фильму. Предложения с предикатом во Future Simple реализуют две основные коммуникативные задачи, а именно убеждение читателя в уникальности опыта, который тот получит после просмотра фильма, или передачу уверенности в том вкладе, что внесет фильм в киноиндустрию: «Will never be forgotten, and will remain in the hearts of young and old for generations», «This is a film that will wrap itself around you and you will likely never be able to shake some of the key elements you have seen in this amazing masterpiece», «Quite simply, there are images and flash-cuts in this movie that will get under your skin and that you will never be able to shake».

Повествовательные предложения с предикатом в Present Perfect выражают позиционирование фильма рецензентом в качестве ни с чем не сравнимого опыта, уверенность в непревзойденности фильма в том или ином аспекте: «I've never seen the styles of director and star diverge so emphatically», «“To Kill a Mockingbird” also contains three of the most impressive child performances I have ever witnessed», «If we ever “deserved” a better class of criminal – Phillips and Phoenix have delivered. No other comic book movie has done that before».

Прагматическая функция воздействия на читателей в сетевых кинорецензиях в некоторых случаях достигается путем использования усилительной конструкции at all и эмфатической формы наречия whatsoever, которые стоят в конце семантически завершенного фрагмента, содержащего оценочную лексику, усиливают прагматический компонент оценочного высказывания, доводя его, согласно интенции рецензента, до крайней меры проявления того или иного качества: «not witty at

all», «I think it doesn't deserve to be at Cannes at all», «The pacing, which was an issue with 'Fellowship,' is not problematic at all», «Is there really any purpose at all in pointing out all the things which make it so wonderful?», «The cinematography is also incredible but the plot is not that great at all», «There's also a subplot with a neighbor that is so incredibly stupid and pointless, which actually has no bearing on the story whatsoever», «Signs of a great movie is the repeat viewing of it or it moving you, joker did not move me whatsoever».

При создании сетевой кинорецензии авторами используются различные речевые стратегии. Они призваны выразить прагматическую компетенцию рецензента и понимаются как цепь решений говорящего, коммуникативных выборов тех или иных речевых действий и языковых средств. Речевая стратегия, согласно А.А. Романову, «составляет план реализации иллокутивного потенциала типового функционально-семантического поля» [Романов 1988, с. 183]. В.Н. Василина считает, что «как тип речевого поведения стратегия может быть представлена в виде набора некоторых конституентов – действий, соотносимых с планом, целями и условиями их достижения» [Василина 2006, с. 32]. Таким образом, можно сделать вывод, что выбор речевой стратегии связан с общим замыслом конечной цели рецензии.

Среди наиболее распространенных стилистических речевых стратегий сетевой любительской кинорецензии нами выделена стратегия оценочности и эмоциональности, которая, являясь непосредственным жанровым регистром для данного типа текста, выражается в употреблении стилистически окрашенной лексики. Семантические стратегии, в свою очередь, в текстах кинорецензии используются в качестве способа индуцирования желательной семантики и активизации в сознании читателя нужных образов и, как следствие, призваны оказать перлокутивный эффект. В аспекте стилистики текста кинорецензии рассматривается в плане субъективного выбора языковых средств отдельного рецензента. Среди синтаксических средств выразительности в нашем корпусе текстов любительской кинорецензии чаще всего встречаются следующие.

1. Синтаксический параллелизм (несколько предложений имеют сходное синтаксическое строение): «Watch it to see what life's all about. Watch it to find out what friendship's all about. Watch it to hear some amazing music. Watch it to see how to live your life even when you think it's too hard sometimes. Watch it if you still don't believe life is wonderful. Watch it if you're bored with your life, if you think there's no point or no hope. Watch it if you've stopped enjoying simple things»; «Even though there are some who hates it can't look away. Even though it betrays their personal take on the books, there is magic on the screen that keeps them coming»; «The performances are terrific, too. Bernard Hill, Viggo Mortensen, Elijah Wood, Miranda Otto, all did great jobs. The supporting

actors, too»; «All the elements of the LOTR films are here: the beautiful photography, set designs, costumes, scenery, special effects. All amazing, all brilliant, all Oscar-worthy».

2. Риторические восклицания: «10 outof10!»; «Though obviously CGI, there was so much emotion in this character that I couldn't help believe he was real!», «Some of the most diverse, enjoyable character-driven drama out there!»; «Not to mention that pretty much everyone in the movie is a total stud!», «And the story is ridiculous! SPOILER ALERT! There's a drug shortage in New York! A drug shortage! How on Earth could their ever be a drug shortage in New York!».

3. Риторические вопросы: «I grant you that Ellen Burstyn did a fine job, but what about the rest of the story?»; «And, of course, who could forget Nadsat, the Russian slang language? I wonder what Burgess and Kubrick were trying to suggest about the future of Ingsoc (those familiar with "1984" will understand)?»; «I am not surprised the original "rape victim" quit the movie, who would want to be portrayed on screen like that?».

4. Апозиопеза (умолчание, намеренный обрыв высказывания, предполагающий, что читатель догадается о невысказанном): «but the ending itself... well, I don't want to spoil it»; «Lloyd is so-so, while Duval... well, let's just say you'll spend most of the movie hoping she gets brutally murdered at the end; «The pacing is... well, hard to describe, really... it feels slow, the movie seems to move slowly... but it hardly drags at all»; «3 hours, it must be epic, but 4 hours... you get the picture», «And please, the heavy handedness of the junkie losing his... spare me, I am not that easily shocked or unaware of symbolism-overkill».

5. Асиндетон: «Exposing themes to think about, significant prediction, liberalism of society, sexual acts gaining acceptance, violent films in higher degree, alcohol-currently legal, accounts for many acts of violence, crime out of control, violence in schools, television, illustrating the inconstant nature of public opinion, raising questions, themes and ideas that many people would prefer not to confront...»; «It is no doubt intended to be full of hidden significance, the grotesque manner in which characters speak, move, dress, live, have sex, commit crime, laugh, cry».

6. Полисиндетон: «Very simply put, and this movie is sick, twisted, hateful, disgusting, and people love it, and there is even no point to comment on it»; «Every time I watch this film I see something else, and I notice something else, and I feel something else, and I wonder something else»; «it's hard to know where to begin when praising the elements of this film – such elements as the dark location shots of a (now gone) seedy Times Square, and the cinema verite settings of the cabbies and campaign workers, and the magnificent Bernard Hermann score, and Paul Schrader's fine script».

Самыми частотными лексическими средствами выразительности в любительских кинорецензиях оказались:

1) оценочные эпитеты: «engaging plot, memorable characters, meaningful theme, wonderfully done scenes and atmosphere»; «I have seen the original Apocalypse dozens of times, and each time it has felt fresh, vital, visionary»;

2) сравнения: «Nothing new here and not a special movie but not as bad as some of these last reviews suggest», «'The Two Towers' is enormously successful as a narrative and even more ambitious than 'Fellowship' visually»;

3) аллюзия: «Real life killer Ed Gein was the inspiration for Buffalo Bill as well as the inspiration for Norman Bates from Psycho and Leatherface from the Texas Chainsaw Massacre movies», «The legendary French Plantation scenes were so over the top and silly that I thought an unused sequence from Monty Python's The Meaning of Life had been dropped into the film», «Joker is basically the lite edition or postmodern version of Fight Club or the Scorsese films it lifts from».

4) гипербола: «I'm ready to repeat it thousand times: it's the best film ever!»; «It seemed like each 10 minutes of this awful film shortened my life-span by one year»;

5) лексические повторы: «There was nothing insane about this film or the guy on the island, there was maybe a few minutes of very mild gore, nothing scary, no horror and no craziness.. just dull dull dull», «It's not particularly funny, it's not particularly entertaining», «This movie is so, so, so, so entertaining»;

6) метафора с оценочной семантикой: «this film is work of art», «Milos Forman's One Flew Over the Cuckoo's Nest is a landmark (one of the few I might add) in cinema», «this movie especially seems like an emphatically raised middle finger to the establishment», «Wherever he goes, he goes unnoticed; like a ghost meandering through life's morbid boredom of repetitiveness», «Emotional rollercoaster – sometimes, with multiple emotions popping-up at the same time»;

7) антитеза: «It is not his best work, but certainly not his worst», «I look for films to do two main things: To educate or to entertain», «It's bloody, it's twisted, it's crazy, but it's one of the best films of all time»;

8) градация: «It is hilarious, it is a lot of fun, and is wildly enjoyable. Boring, overlong and nonsense»; «This movie is filth, drizzle, swill.. get my point?», «it's not just good, it's great!», «The first hour is absolutely boring to death, endless and in the end pointless»;

9) ирония/сарказм: «If you want a lesson in basic existential philosophy, take a class at your local community college – not in the movie», «keep your high-octane action movie out of my high-concept art film», «Less corny dead wife drama. We have Solaris for that».

Анализ текстов сетевой кинорецензии позволил сделать вывод, что все встретившиеся примеры семантически и стилистически окрашенной лексики несут в себе прагматическую направленность. В ходе анализа была предпринята попытка установить взаимосвязь между семантико-стилистическими характеристиками

исконно-оценочной и контекстуально-оценочной лексикой и их коммуникативно-прагматической направленностью. Оценочный компонент сетевой кинорецензии продемонстрировал свою эффективность в реализации прагматической функции воздействия на читателя и побуждения к просмотру фильма / воздержания от его просмотра.

### Заключение

В ходе исследования были выполнены все задачи, обозначенные во введении, а именно: рассмотрены различные подходы к определению дигитального жанра, и релевантным для данного исследования был выбран тот, согласно которому учитываются технические возможности порожденных интернет-средой текстов наряду с индивидуальными факторами (целями и задачами) самой языковой личности. Анализ интернет-рецензии позволил выполнить следующую задачу: обозначить принципиальность оценочного компонента интернет-рецензии и ее арсенала в виде оценочной лексики при реализации прагматической функции. При исследовании текстов сетевой англоязычной кинорецензии были выявлены прагмалингвистические и стилистические особенности: использование оценочной лексики, суперлативов, слов-интенсификаторов, личных местоимений 1-го и 2-го лица единственного числа прагматически окрашенных глаголов, обращений, вопросно-ответной формы изложения. Прагматический потенциал также несут различные лексические и синтаксические средства выразительности. Именно эти компоненты способствуют осуществлению эффекта воздействия на читателя, наделяя англоязычную сетевую кинорецензию не только информативной, но и перлокутивной функцией.

### Материала исследования

Internet Movie Database (IMDb) – *Internet Movie Database*. URL: [https://www.imdb.com/?ref\\_=nv\\_home](https://www.imdb.com/?ref_=nv_home).

Асмус 2005 – *Асмус Н.Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2005. 26 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvisticheskie-osobennosti-virtualnogo-kommunikativno-prostranstva>.

Ахренова 2009 – *Ахренова Н.А.* Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2009. 25 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/kommunikativno-pragmaticheskie-kharakteristiki-zhanrov-personalnogo-internet-diskursa-sait-b>.

Вербицкая 1981 – *Вербицкая М.В.* Филологические основы литературной пародии и пародирования. автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1981. 28 с. <https://www.dissercat.com/content/teoriya-vtorichnykh-tekstov-na-materiale-sovremennogo-angliiskogo-yazyka>.

Лутовинова 2009 – *Лутовинова О.В.* Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2009. 28 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvokulturologicheskie-kharakteristiki-virtualnogo-diskursa>.

Медведев 2014 – *Медведев С.В.* Лингвотипологическое исследование жанра интернет-рецензии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 2018. 28 с. URL: <https://omsu.ru/about/structure/science/ont/dissovet/dm-212-179-02/folder10/MedvedevaSA.pdf>.

Романов 1988 – *Романов А.А.* Системный анализ регулятивных средств диалогического общения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 1988. 28 с. URL: <http://cheloveknauka.com/sistemnyy-analiz-regulyativnyh-sredstv-dialogicheskogo-obscheniya>.

### Библиографический список

Crystal 2001 – *Crystal D.* Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 280 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164771>.

Erickson 2005 – *Erickson T.* Rhyme and Punishment: The Creation and Enforcement of Conventions in an On-Line Participatory Limerick Genre. URL: <http://www.visi.com/snowfall/limerick.html>.

Herring 2005 – *Herring S.C.* Weblogs as a bridging genre // *Information Technology and People*. 2005. Vol. 18, № 2. P. 142–171. DOI: <https://doi.org/10.1108/09593840510601513>.

Shepard, Watters 1998 – *Shepard M., Watters C.R.* The Evolution of Cybergenres // *Proceedings of the 31<sup>st</sup> Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. 1998.

Арутюнова 1992 – *Арутюнова Н.Д.* Жанры общения. Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. Москва: Наука, 1992. С. 52–102.

Бахтин 1996 – *Бахтин М.М.* Из архивных записей к работе «Проблемы речевых жанров» // *Собрание сочинений*. Т. 5. Работы 1940–1960 гг. Москва, 1996. С. 207–286.

Василина 2006 – *Василина В.Н.* Понятия стратегии и тактики в прагмалингвистике // *Вестник МГЛУ*. Серия 1. Филология. 2006. № 1 (21). С. 28–37.

Галичкина 2009 – *Галичкина Е.Н.* Жанровая стратификация российской блогосферы в виртуальной коммуникации // *Вестн. ВолГУ*. Сер. 2. Языкознание. 2009. № 1. С. 58–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaaya-stratifikatsiya-rossiyskoy-blogosfery-v-virtualnoy-kommunikatsii>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=13045371>.

Горошко 2009 – *Горошко Е.И.* Политический блоггинг в глобальной и локальной перспективах // *Вісн. Одес. нац. ун-ту*. Сер. Соціологія і політичні науки. 2009. Т. 14, вып. 13. С. 335–345. URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=222>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=23757780>.

Горошко, Жигалина 2010 – *Горошко Е.И., Жигалина Е.А.* Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное // *Вопросы психолингвистики*. 2010. № 12. С. 105–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18963567>.

Иванов 2003 – *Иванов Л.Ю.* Язык в электронных средствах коммуникации // *Культура русской речи*. Москва: Флинта; Наука, 2003. С. 793.

Компанцева 2005 – *Компанцева Л.Ф.* Проблема виртуального жанра // *Ученые записки Таврического Национального Университета им. В.И. Вернадского*. Серия «Филология». Симферополь. 2005. Т. 18 (57), № 2. С. 45–55. URL: [http://sn-philol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2016/12/kompantseva\\_411.pdf](http://sn-philol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2016/12/kompantseva_411.pdf).

Матханова, Трипольская 2005 – *Матханова И.П., Трипольская Т.А.* Проблемы интерпретационных исследований: типы и режимы интерпретации // *Вестник Московского университета*. Серия 9. Филология. 2005. № 5. С. 88–105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35607396>.

Пешковский 1956 – *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 6-е. Москва: Учеб.-пед. изд-во, 1956. С. 457. URL: <https://ksana-k.ru/?p=3031>.

Потапова 2015 – *Потапова Н.М.* Прагмалингвистическое моделирование сообщения как способ манипуляции // *Вестник Воронеж. гос. ун-та*. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 17–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25942848>.

Романова, Гвоздева 2019 – *Романова Т.В., Гвоздева А.С.* Когнитивный механизм формирования смысла названий картин А.Н. Юркова // *Когнитивные исследования языка*, 2019. № 37. С. 1009–1014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38236061>.

Сабурова, Голикова 2015 – *Сабурова Н.А., Голикова В.Н.* Дискурсивные характеристики непрофессиональной киорецензии в виртуальном пространстве // *Вестник ТОГУ*. 2015. Т. 38, № 3. С. 281–288. URL: <http://vestnik.pnu.edu.ru/media/vestnik/articles-2015/281-290>.

Тертычный 2010 – *Тертычный А.А.* Язык в электронных средствах коммуникации // *Культура русской речи*. Москва: Флинта; Наука, 2008. С. 383.

Шмелева 1997 – *Шмелева Т.В.* Модель речевого жанра // *Жанры речи*: сб. науч. ст. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1997. Вып. 1. С. 91–96. URL: <https://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-1>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=24785842>.

Щипицина 2006 – *Щипицина Л.Ю.* Дигитальные жанры: проблема дифференциации и критерии описания // *Коммуникация и конструирование социальных реальностей*: сб. науч. ст. / отв. ред. О.Г. Филатова. СПб.: Роза мира, 2006. Ч. 1. С. 377–389.

### References

Crystal 2001 – *Crystal D.* (2001) Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 280 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164771>.

Erickson 2005 – *Erickson T.* (2005) Rhyme and Punishment: The Creation and Enforcement of Conventions in an On-Line Participatory Limerick Genre. Available at: <http://www.visi.com/snowfall/limerick.html>.

Herring 2005 – *Herring S.C.* (2005) Weblogs as a bridging genre. *Information Technology and People*, vol. 18, no. 2, pp. 142–171. DOI: <https://doi.org/10.1108/09593840510601513>.

Shepard, Watters 1998 – *Shepard M., Watters C.R.* (1998) The Evolution of Cybergenres. *Proceedings of the 31<sup>st</sup> Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. 1998.

Arutyunova 1992 – *Arutyunova N.D.* (1992) Communication genres. Human factor in the language. Communication, modality, deixis. Moscow: Nauka, pp. 52–102. (In Russ.)

Bakhtin 1996 – *Bakhtin M.M.* (1996) From archival records to the work «Problems of Speech Genres». In: *Collected works, vol. 5. Works of 1940–1960*. Moscow, pp. 207–286. (In Russ.)

- Vasilina 2006 – *Vasilina V.N.* (2006) The concepts of strategy and speech tactics in pragmalinguistics. *Minsk State Linguistic University Bulletin. Series I. Philology*, no. 1 (21), pp. 28–37. (In Russ.)
- Galichkina 2009 – *Galichkina E.N.* (2009) Genre stratification of Russian blogosphere in virtual communication. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, no. 1, pp. 58–63. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-stratifikatsiya-rossiyskoy-blogosfery-v-virtualnoy-kommunikatsii>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=13045371>. (in Russ.)
- Goroshko 2009 – *Goroshko E.I.* (2009) Political blogging locally and globally. *Odessa National University Herald. Sociology and Politics*, vol. 14, issue 13, pp. 335–345. Available at: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=222>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=23757780>. (in Russ.)
- Goroshko, Zhigalina 2010 – *Goroshko E.I., Zhigalina E.A.* (2010). Virtual genre study: fixed and disputable. *Journal of Psycholinguistics*, no. 12, pp. 105–123. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18963567>. (in Russ.)
- Ivanov 2003 – *Ivanov L.Yu.* (2003) Language in electronic communications, in *Culture of Russian speech*. Moscow: Flinta; Nauka, 793 p. (In Russ.)
- Kompantseva 2005 – *Kompantseva L.F.* (2005) On the virtual genre. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological Sciences*, vol. 18 (57), no. 2, pp. 45–55. Available at: [http://sn-philol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2016/12/kompantseva\\_411.pdf](http://sn-philol.cfuv.ru/wp-content/uploads/2016/12/kompantseva_411.pdf). (In Russ.)
- Matkhanova, Tripolskaya 2005 – *Matkhanova I.P., Tripolskaya T.A.* (2005) The problem of interpretational research: the types and operating conditions for interpretation. *Moscow University Philology Bulletin*, no. 5, pp. 88–105. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35607396>. (In Russ.)
- Peshkovskii 1956 – *Peshkovskii A.M.* (1956) Russian syntax in scientific coverage. 6th edition. Moscow: Ucheb.-ped. izd-vo, 457 p. Available at: <https://ksana-k.ru/?p=3031>. (In Russ.)
- Potapova 2015 – *Potapova N.M.* (2015) Pragmalinguistic modeling of statements as a way of manipulation. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, no. 4, pp. 17–20. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25942848>. (In Russ.)
- Romanova, Gvozdeva 2019 – *Romanova T.V., Gvozdeva A.S.* (2019) Cognitive mechanism for forming the sense of names of pictures by A.N. Yurkov. *Cognitive Studies of Language*, vol. 37, pp. 1009–1014. Available at: <https://nnov.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/266828046>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=38236061>. (in Russ.)
- Saburova, Golikova 2015 – *Saburova N.A., Golikova V.N.* (2015) Discourse Characteristics of Unprofessional Film Reviews in the Virtual Space. *Bulletin of PNU*, no. 3(38), pp. 281–290. Available at: <https://pnu.edu.ru/media/vestnik/articles-2015/281-290> Сабурова Н. А. Голикова А. С. pdf; <https://elibrary.ru/item.asp?id=24330229>. (in Russ.)
- Tertychnyi 2010 – *Tertychnyi A.A.* (2010) Language in electronic means of communication, in *Culture of Russian speech*. Moscow: Flinta: Nauka, p. 383. (In Russ.)
- Shmeleva 1997 – *Shmeleva T.V.* (1997) Speech genre model. In: *Genres of speech: collection of scientific works*. Saratov: GosUNTs «Kolledzh», issue 1, pp. 91–96. Available at: <https://www.sgu.ru/structure/philological/linghist/sbornik-zhanry-rechi/materialy-vypuskov/vypusk-1>; <https://elibrary.ru/item.asp?id=24785842>. (In Russ.)
- Shchipitsina 2006 – *Shchipitsina L.Yu.* (2006) Digital genres: the problem of differentiation and description criteria. In: *Filatova O.G. (Ed.) Communication and construction of social realities: collection of research articles*. Saint Petersburg: Roza mira, part 1, pp. 377–389. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 811; 378; 347.78.034

Дата поступления: 22.01.2021  
рецензирования: 24.02.2021  
принятия: 26.02.2021

## **Переводоведческий взгляд на явление терминологической дублетности в контексте обучения специальным видам перевода**

**Р.М. Шамилов**

Нижегородский государственный лингвистический университет  
имени Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Российская Федерация  
E-mail: raviddin@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6693-4397>

**Аннотация:** В настоящей статье предпринимается попытка обосновать важность формирования у будущих переводчиков в специальных областях способности учитывать особенности коммуникативной ситуации специального перевода. Необходимость формирования этого переводческого навыка естественна и продиктована самими условиями функционирования переводческой деятельности, которая всегда осуществляется в определенной коммуникативной ситуации. Специфика коммуникативной ситуации специального перевода детерминирует лингвистическое оформление текста перевода, которое может отличаться в каждой отдельно взятой коммуникативной ситуации, как в формально-структурном, так и в содержательно-смысловом плане. Для обоснования справедливости этих суждений автор, в частности, обращается к явлению терминологической синонимии/терминологической дублетности и рассматривает его сквозь призму теоретических положений коммуникативно-функционального подхода к переводу. Такой переводоведческий взгляд на явление синонимии/дублетности позволяет найти баланс между противоположными точками зрениями разных исследователей в области терминоведения и сформулировать всеобъемлющее переводоведческое определение терминов-дублетов. Предлагаемое определение в полной мере учитывает все многообразие коммуникативных ситуаций специального перевода, специфика которых в каждом отдельном случае может обусловить использование в переводящем языке вместо исходного стандартизированного термина его дублета, который может быть представлен профессионализмом, просторечием, разговорной лексикой, жаргонизмом, диалектизмом, сленгом. Подобные примеры из реальных условий осуществления профессиональной переводческой деятельности, как и многие другие примеры, заслуживающие стать объектом отдельных исследований, которые служат подтверждением зависимости поведения переводчика, хода переводческого процесса и его результата от особенностей коммуникативной ситуации специального перевода, должны обязательно браться в расчет при обучении переводу с самых первых практических занятий по специальному переводу. Обеспечение достижения задачи по формированию у студентов навыка анализа и учета специфики коммуникативной ситуации, в которой ему предстоит осуществить перевод специального текста, должно входить в перечень компетенций преподавателя перевода.

**Ключевые слова:** преподаватель перевода; специальный перевод; терминологическая синонимия; терминологическая дублетность; коммуникативная ситуация специального перевода; коммуникативно-функциональный подход.

**Цитирование.** Шамилов Р.М. Переводоведческий взгляд на явление терминологической дублетности в контексте обучения специальным видам перевода // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 162–171. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-162-171>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

© Шамилов Р.М., 2021

**Равиддин Мирзоевич Шамилов** – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Международной научно-исследовательской лаборатории «Теоретические и прикладные проблемы переводоведения», доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова, 603155, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, ул. Минина, 31 а.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 22.01.2021  
Revised: 24.02.2021  
Accepted: 26.02.2021

## **Translatological perspective of the concept of terminological doublet reflection in the context of teaching specialized translation**

**R.M. Shamilov**

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation  
E-mail: raviddin@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6693-4397>

**Abstract:** The article attempts to ground the importance of developing by the future translators/interpreters dealing in specialized translation the skill of consideration of peculiarities of a communicative situation of specialized translation.

The necessity of developing this important translation skill seems natural since it is dictated by the circumstances of realizability of translation activity which is always carried out in a certain communicative situation. The particularity of each communicative situation of specialized translation conditions the linguistic composition of a target text which may vary from one communicative situation to another from either the formal and structural or contextual and conceptual point of view. To prove the fairness of his assertions the author, in particular, appeals to the concept of terminological synonymy/terminological doublet reflection and studies it through the prism of theoretical principles of communicative and functional approach to translation. Such a translational view of the synonymy/doublet reflection helps the author to find a balance between opposite ways of understanding of this concept by various terminologists and offer a general translational definition of doublet terms. This definition is fully responsive to a whole variety of communicative situations of specialized translation the particularity of which in each single case instead of a source standardized term may condition in a target language the use of its doublet represented by a professionalism, substandard language unit, conversation vocabulary unit, jargonism, dialectism, slang. Such real life examples of fulfilling professional translation activity as well as others worth becoming subjects of separate researches which contribute to the confirmation of the fact that the translator's/interpreter's behavior, the progress of a translation process and its result depend on the peculiarities of a certain communicative situation of specialized translation, should be taken into account when teaching students translation from the very first practical studies of specialized translation. Securing the achievement of the goal of acquiring by the students the ability of analyzing and considering the particularity of the given communicative situation in which he/she is supposed to make a translation of a specialized text should be listed among the competencies of a translator trainer.

**Key words:** translator trainer; specialized translation; terminological synonymy; terminological doublet reflection; communicative situation of specialized translation; communicative and functional approach.

**Citation.** Shamilov R.M. Translational perspective of the concept of terminological doublet reflection in the context of teaching specialized translation. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 162–171. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-162-171>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Shamilov R.M., 2021

Raviddin M. Shamilov – Candidate of Philological Sciences, senior researcher of «Theoretical and Applied Issues of Translation Studies» International Scientific Research Laboratory, associate professor of the Department of the English Language and Translation Theory and Practice, Linguistics University of Nizhny Novgorod, 31a, Minina Street, Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation.

## Введение

Вряд ли сегодня можно найти кого-нибудь из академической переводоведческой среды или профессиональных практикующих переводчиков, кто с полной серьезностью возразил бы утверждению, что всякий перевод осуществляется не в вакууме, не сам по себе, а всегда в рамках определенной коммуникативной ситуации. На этом утверждении зиждется коммуникативно-функциональный подход к переводу (подробнее см. [Сдобников 2015]). Если экстраполировать теоретические положения этого подхода, которые, к слову сказать, полностью находят свое подтверждение на практике, на дидактику перевода, то преподаватель перевода, в особенности перевода специальных (нехудожественных) текстов, уже на первых занятиях должен обучить будущих переводчиков готовности выполнять учебный перевод так, как если бы им пришлось это делать в реальных условиях осуществления переводческой деятельности в рамках определенной коммуникативной ситуации. А поскольку специфика коммуникативной ситуации, которая складывается из совокупности экстралингвистических факторов, включающих среди прочего условия осуществления перевода, социальные характеристики получателя перевода, потребности и ожидания получателей и/или заказчика перевода, общую установку (или translation brief по К. Норд [Nord 1997]) на перевод, каждый раз может быть абсолютно разной, то следует предположить, что и перевод каждый раз будет осуществляться несколько иначе (с избранием разных стратегий перевода и переводческих тактик), следовательно, результат переводческого процес-

са тоже будет разным. Различие переводов одного и того же текста, выполненных студентами, исходя из специфики разных коммуникативных ситуаций, может выражаться, в частности, в использовании ими в тексте на переводящем языке (ПЯ) разных синонимичных соответствий лексической единицы исходного текста (ИТ). И при оценке качества каждый из выполненных переводов преподаватель должен рассматривать в разрезе той коммуникативной ситуации, в рамках которой студент этот перевод выполнил, и в этом случае каждый из вариантов перевода как на уровне всего текста в целом, так и на лексическом уровне будет считаться адекватным и удовлетворяющим потребностям и ожиданиям получателя и/или заказчика перевода данной конкретной коммуникативной ситуации. Справедливость наших суждений наиболее наглядно и убедительно можно продемонстрировать на примере рассмотрения в переводоведческом аспекте такого неоднозначного в области терминоведения явления, как терминологическая синонимия/терминологическая дублетность. Цель настоящей статьи заключается в попытке теоретически осмыслить случаи осуществления реальной переводческой деятельности, когда обращение переводчика к синонимичным терминам (терминам-дублетам) представляется решением вполне целесообразным и способствующим достижению общей цели перевода в рамках данной коммуникативной ситуации.

## Понятие терминологической синонимии

В зародившемся в 30-х годах прошлого столетия терминоведении встречается немало спорных

вопросов, связанных с самим объектом науки – термином. К числу таких вопросов в современном терминоведении относится проблема определения **терминологической синонимии**. В основе проблемы лежат разные точки зрения о том, что вообще следует считать термином. Не ставя перед собой цели глубокого анализа существующих на сегодняшний день определений термина, сошлемся на К.Я. Авербуха [Авербух 2006] и отметим, что все предложенные в разное время и предлагаемые до сих пор определения оказываются сформулированными так или иначе в русле воззрений на термин двух отечественных ученых, считающихся основателями российской терминологической науки, – Д.С. Лотте и Г.О. Винокура. Последователи Д.С. Лотте склонны полагать, что «термины — это особые слова в структуре любого развитого национального языка, требующие упорядочения и целенаправленного воздействия» (цит. по [Авербух 2006, с. 7]), а сторонники Г.О. Винокура рассматривают термины «не как особые слова, а как слова в особой функции», и считают, что «термином может быть любое слово, сколь бы тривиально оно ни было» (цит. по [Авербух 2006, с. 7]). Разное понимание самой сути понятия термин, его отличительных признаков и особенностей функционирования в языке заставляет исследователей по-разному, нередко с противоположных позиций, взглянуть и на присущие терминам как отдельной категории лексических единиц лингвистические явления, в том числе на синонимию.

Взгляд на термин как на особые слова объясняется у Д.С. Лотте рядом требований, среди которых: краткость, отсутствие многозначности, омонимии и синонимии, причем как всего термина, так и его составных элементов [Лотте 1961, с. 18–36; 72–79]. Таким, соответствующим абсолютно всем предъявляемым к нему требованиям, термин видится у исследователя в идеале. Однако наличие синонимии как явления, имеющего место и в отношении терминов, Д.С. Лотте не отрицает: «В научно-технической терминологии отмечается большое распространение синонимии, т. е. наличие двух или нескольких терминов, выражающих какое-либо одно понятие» [Лотте 1971, с. 16]. Более того, рассматривая случаи появления синонимических терминов, в частности за счет иноязычных заимствований, что характерно для начального этапа формирования научно-технической терминологии абсолютно любого языка, Д.С. Лотте предпринимает попытку классификации подобных терминов: например: а) абсолютные синонимы (полное совпадение значений) и относительные синонимы (частичное совпадение значений); б) полноправные синонимы (взаимозаменяемость терминов во всех случаях) и неполноправные синонимы (ограниченная взаимозаменяемость терминов) и др. [Лотте 1982, с. 28]. Но все же, несмотря на уделение в его трудах особого внимания вопросу синонимии, для исследователя синонимия остается явлением скорее отрицательным, неже-

ли положительным. Как отмечает сам Д.С. Лотте: «Существование для какого-либо понятия двух или более терминов, если один из них в момент введения (в частности, путем заимствования) даже являлся полным синонимом другого, влечет собою почти всегда сперва «ограничение» сферы применения, затем «ограниченность использования в качестве элемента» для построения составного термина (сложного слова, словосочетания) и, наконец, «сужение» его значения, «расширение» или «смещение» [Лотте 1982, с. 25–26].

Е.Н. Толикина полагает, что синонимия – явление, которое нарушает одно из обязательных условий существования термина, – отсутствие синонимических соответствий, приводит к нарушению структурной целостности терминосистемы, затрудняет ее функционирование и может быть причиной неоднозначного восприятия представляемой термином информации [Толикина 1970]. Нежелательным явлением синонимию склонна считать и А.П. Коваль: «...наличие синонимических терминов <...> является хоть и нежелательным, но неизбежным следствием бурного развития науки и техники» [Коваль 1965, с. 159]. Причины неоднозначной, скорее даже отрицательной, нежели положительной, роли синонимии в терминосистеме пытается объяснить С.В. Гринев-Гриневиц. Так, исследователь пишет: «Наличие нескольких синонимичных терминов вызывает у пользующихся ими специалистов стремление <...> находить между ними разницу (часто несущественную), что приводит к искажению их содержания <...> использование разных терминов вызывает неуверенность в том, что пользующиеся говорят об одном и том же понятии. Это приводит к затруднению взаимопонимания и вызывает бесчисленные споры о терминах. Поэтому в работах, посвященных нормализации терминологии, традиционно выдвигается требование отсутствия синонимов <...>» [Гринев-Гриневиц 2008, с. 103].

Препятствием на пути однозначной оценки исследователями роли синонимии И.С. Квитко видит борьбу двух противоположных тенденций. С одной стороны, естественный непрерывный процесс развития науки и техники активизирует терминообразование, в том числе посредством лексического дублирования [Квитко 1976, с. 60]. С другой стороны, научный стиль больше, чем какой-либо другой, нуждается в точности наименований и формулировок, и отсюда — вполне естественное стремление избавиться от синонимии терминов, которая препятствует целостности восприятия научной информации, затрудняет обмен научными документами и нередко служит причиной неправильного понимания текста [Квитко 1976, с. 60]. Исходя из вышесказанного, «синонимия (дублетность) терминов считается серьезным недостатком терминологических систем» [Квитко 1976, с. 60].

На терминологическую синонимию имеются и положительные взгляды. Как правило, такой пози-

ции придерживаются исследователи, которые считают, что термины, несмотря на свой особый статус в структуре национального языка со всеми характеризующими этот статус параметрами, все же являются отдельным лексическим пластом литературного языка, потому свойственность им практически всех лексико-семантических явлений вполне естественна и неизбежна. Как отмечает В.П. Даниленко, «термины, будучи по природе чаще всего словами “естественного” языка, испытывают на себе влияние всех тех лексико-семантических процессов, которым подвержена лексика общелитературного языка» [Даниленко 1977, с. 65]. К упомянутым процессам, безусловно, относится и синонимия. Е.Н. Таранова и коллеги утверждают, что синонимия терминологическая не должна рассматриваться в отрыве от синонимии общенационального языка [Таранова, Бубырева, Таранов 2016, с. 56]. Это обстоятельство, а также сам факт наличия в различных отраслях науки и техники терминов, схожих по своему значению или обозначающих одно и то же, «не дает основания говорить о терминологической синонимии как негативном и избыточном явлении или вообще ее отрицать» [Таранова, Бубырева, Таранов 2016, с. 56]. По справедливому замечанию В.П. Даниленко, «<...> синонимы не могут быть правилом», но, с другой стороны, наличие множества причин и предпосылок для появления и сосуществования синонимичных наименований одного понятия делает синонимы слишком частым исключением, чтобы так категорически их запрещать» [Даниленко 1977, с. 176].

Критикуя своих предшественников за единодушие в отрицательной оценке роли синонимичных терминов, Л.Н. Русинова призывает взглянуть на синонимию как на явление, играющее в терминосистеме вполне положительную роль. Исследователь обращает внимание на два обстоятельства. Во-первых, терминология любой области знания призвана обслуживать общение специалистов этой области в разных сферах их деятельности: выступления на симпозиумах и конференциях, преподавание в средней школе и в вузе, написание статей, составление различной технической документации и др. А это означает, что в зависимости от конкретных целей общения, от терминов требуются разные качества. Вот тут-то и «возникает необходимость в обозначении одного и того же научно-технического понятия несколькими терминами, обладающими разными свойствами и отвечающими разным коммуникативным потребностям человека» [Русинова 1985, с. 28–29]. Во-вторых, термины-синонимы помогают избежать унылости и однообразия научного изложения, и полное устранение синонимии при упорядочении терминологии функционально ослабит ее, а вовсе не сделает совершеннее [Русинова 1985, с. 29–30]. А.Г. Широколобова видит положительную роль синонимии в том, что термины-синонимы «используются для детализации и уточнения некоторых аспектов основного понятия» [Широколобова 2013, с. 130].

### Терминологическая синонимия vs терминологическая дублетность

Понятие, которое сегодня нередко можно встретить в трудах, посвященных вопросам терминоведения параллельно с синонимией, – **дублетность**. Причем иногда дублетность и синонимия используются как понятия, тождественные по своему значению. Это объясняется тем, что «синонимы соотносятся с одним и тем же понятием и объектом, они не характеризуют разные его свойства. Поэтому данное явление некоторые исследователи называют терминологическими дублетами» [Даниленко 1977, с. 73]. Не все исследователи, однако, ставят знак равенства между терминами-синонимами и терминами-дублетами. Усматривающая в терминологической синонимии исключительно негативную роль, Е.Н. Толикина утверждает, что о терминах, которые соотносятся с одним и тем же понятием, но в отличие от синонимов в общелитературной лексике не дифференцируются стилистически, следует говорить как о терминах-дублетах. Так, исследователь пишет: «На уровне дифференциальных знаковых отношений, представленном в терминосистемах, попытка семантических противопоставлений терминологических пар или серий, соотносящихся с одним обозначением, нейтрализуется в тождестве, что <...> не является принципом органических синонимических терминосистем. Такие термины следует рассматривать как дублетные наименования» [Толикина 1971, с. 88]. Аналогичного мнения придерживается А.П. Коваль: «...имеющиеся в терминологии параллельные названия одного и того же понятия являются дублетами <...> В рамках терминологии существуют только термины-дублеты не существует терминов-синонимов» [Коваль 1987, с. 262]. Эту же точку зрения разделяет И.С. Квитко: «Термины, соотносящиеся с одним и тем же научным понятием в одном терминологическом поле, имеют одну дефиницию, то есть являются не синонимами, а дублетами» [Квитко 1976, с. 59–60].

На основе анализа теоретических работ своих предшественников, С.В. Гринев-Гриневиц указывает на факторы, которые в конечном счете обусловили для большинства ученых для обозначения эквивалентных по значению терминов выбор термина «дублетность», а не «синонимия». Так, синонимия, которая по определению отнюдь не подразумевает полную эквивалентность значения двух и более лексических единиц, свойственна общепотребительной лексике, и здесь выделяют две разновидности: идеографические (разнопредметные) синонимы, различающиеся оттенками значения, и стилистические синонимы, имеющие положительную окраску и принадлежащие к различным стилистическим уровням [Гринев-Гриневиц 2008, с. 104]. В отличие от общепотребительной лексики, в специальной лексике, «если <...> термины обозначают одно и то же понятие, то, они, как правило, являются абсолютными эквивалентами по значению. Поэтому <...> было предложено использо-

вать для этого явления термин *дублетность* <...>» [Гринев-Гриневич 2008, с. 104]. Б.Н. Головин и Р.Ю. Кобрин предлагают следующее определение дублетности: «Терминологические дублеты — это слова или словосочетания, которые объединяются особой терминологической соотнесенностью с одним и тем же научным понятием и объектом действительности» [Головин, Кобрин 1987, с. 54].

Очевидно, что сторонники вышеуказанного подхода к определению терминов-дублетов в качестве принадлежащих к таковым рассматривают, если руководствоваться предложенной Д.С. Лотте классификацией, исключительно абсолютные синонимы. Следовательно, терминологическая дублетность оказывается частным проявлением терминологической синонимии. Указание на взаимоотношение подобного характера содержится в ряде определений. Например, Е.А. Иванникова пишет: «Дублетность (абсолютная синонимия) представляет собой один из видов синонимических отношений, основанных на тождестве смысловой, стилистической и дистрибутивной стороны слова <...> В случае отсутствия стилистических и дистрибутивных различий при тождестве понятий семантические отношения между словами приобретают дублетный характер» [Иванникова 1972, с. 148–149]. С.Д. Шелов, признавая дублетность как одно из проявлений терминологической синонимии, ограничивает его применимость исключительно к отдельной категории синонимичных терминов, а именно к парам терминов-дублетов, включающим исконные термины и их заимствованные эквиваленты. В частности, ученый пишет: «...дублетность терминов (терминологическая дублетность) – разновидность синонимии терминов, при которой для обозначения одного и того же специального понятия наряду с исконным термином-словом или терминологическим словосочетанием используются терминологические слова или словосочетания, заимствованные из другого языка» [Шелов 2014, с. 11].

Категоричность в отрицании синонимии одними исследователями и/или применении вместо нее термина дублетность только по причине стилистической нейтральности подразумеваемых этим понятием терминов и отсутствия у них эмоционально-экспрессивных оттенков другими заставляет некоторых ученых задаваться вопросом об обоснованности подобных взглядов. Как справедливо, на наш взгляд, отмечает В.А. Гречко: «Обозначение терминами одного и того же научного объекта не может служить доказательством их дублетности <...> Отрицая возможность синонимии терминов на том основании, что термины-синонимы не выражают обычных для лексических синонимов стилистических, семантических и эмоционально-экспрессивных оттенков и сознаний, исследователи, по-видимому, недостаточно учитывают сложность и богатство идеальной и формальной (материальной) сторон языкового знака. В таком категорическом отрицании сказыва-

ется недостаточная изученность поведения параллельных терминов в научной речи» [Гречко 1987, с. 134]. Как видно из упомянутой критической оценки, исследователь допускает возможность расширения значения терминологической дублетности, в том числе за счет включения в эту категорию также терминов-синонимов со стилистической окраской и/или эмоционально-экспрессивными оттенками. Мнение о допустимости коннотаций в терминологических наименованиях встречается в работах Н.З. Котеловой, В.П. Даниленко, В.П. Прохоровой (цит. по [Сердобинцева 2012]). К примеру, В.П. Прохорова предлагает различать стилистические термины-синонимы, различающиеся сферой употребления (книжной или разговорной) [Прохорова 1973, с. 64–65]. К числу стилистически окрашенных лексических единиц, которые могут выступить синонимами (дублетами) нейтральным в стилистическом отношении научным терминам, по мнению Е.Н. Сердобинцевой, можно было бы отнести, например, профессионализмы [Сердобинцева 2012].

Такое широкое видение вопроса соотношения синонимии и дублетности, на наш взгляд, обретает особую значимость в переводоведческом аспекте. Особенная ценность заключается в том, что оно гармонично согласуется с концепцией коммуникативно-функционального подхода, выбранного нами для нашего исследования.

#### **Терминологическая дублетность в переводоведческом аспекте. Коммуникативно-функциональный взгляд**

Как мы уже успели заметить, наше исследование проводится в рамках коммуникативно-функционального подхода к переводу. Истоки коммуникативно-функционального подхода восходят к скопос-теории, разработанной в свое время Г. Фермеером и К. Райс [Reið, Vermeer 2013]. Квинт-эссенцией этой теории является правило «всякое переводческое действие подчиняется цели», или «цель оправдывает средства» [Reið, Vermeer 2013]. В основе концепции коммуникативно-функционального подхода лежит убежденность, что переводческое событие (термин, введенный В.В. Сдобниковым [Сдобников 2015]) всегда имеет место в определенной коммуникативной ситуации. Дальнейшее представление о концепции практически в полной мере можно получить из определения перевода, предложенного В.В. Сдобниковым. Под переводом ученый понимает речевую деятельность переводчика по созданию текста на ПЯ с опорой на текст на исходном языке (ИЯ), результат которой выступает в качестве инструмента обеспечения успешной предметной деятельности инициатора перевода и коммуникантов в данной коммуникативной ситуации» [Сдобников 2015, с. 46–47]. Как следует из определения, перевод должен обеспечивать возможность инициатору и/или получателю перевода успешно осуществить их предметную деятельность в данной кон-

кредной коммуникативной ситуации. Для этого переводчик должен учесть потребности и ожидания инициатора и/или получателя перевода в отношении объекта перевода. Одновременно учитывается и общая установка – translation brief (термин К. Норд [Nord 1997]), – которую переводчик может получить от инициатора и/или получателя перевода. Вся совокупность этих экстралингвистических факторов, характеризующих данную коммуникативную ситуацию, определяет цель перевода. Цель осуществления перевода, определяемая инициатором перевода, детерминирует выбор переводчиком стратегии перевода, реализуемой набором переводческих тактик и операций (подробнее см. [Сдобников 2015]).

В.В. Сдобников выделяет три стратегии перевода: стратегия коммуникативно-равноценного перевода, стратегия терциарного перевода и стратегия переадресации. **Стратегия коммуникативно-равноценного перевода** – это программа осуществления переводческой деятельности, предусматривающая реализацию коммуникативной интенции автора оригинала в форме создания текста на ПЯ, потенциально способного обеспечивать коммуникативное воздействие на получателя перевода в соответствии с ожиданиями автора оригинала и, соответственно, взаимодействием разноязычных коммуникантов в условиях совместной предметной деятельности [Сдобников 2015, с. 151]. Под **стратегией терциарного перевода** понимается общая программа осуществления переводческой деятельности, направленная на создание переводного текста (ПТ), удовлетворяющего потребности носителя переводящего языка, который играет иную коммуникативную роль, нежели участники первичного коммуникативного события в культуре исходного языка, и преследует цель, отличную от цели автора оригинала [Сдобников 2015, с. 161–162]. **Стратегия переадресации** подразумевает осуществление переводческой деятельности, направленной на создание текста на ПЯ, предназначенного для получателя, который отличается от реципиента ИТ не только своей национально-культурной принадлежностью, но и социальными характеристиками [Сдобников 2015, с. 170]. К таким характеристикам можно отнести возраст, профессию, образовательный уровень, место в ситуации общения и др. [Петрова 2010, с. 20].

Обусловленность выбора стратегии перевода спецификой коммуникативной ситуации, в частности особенностями инициатора и/или получателя перевода, может детерминировать языковое (лингвистическое) оформление текста перевода. И как показывает практика, в определенных коммуникативных ситуациях языковое оформление ПТ может отличаться от языкового оформления ИТ как в содержательно-смысловом, так и в формально-структурном плане. Если говорить о специальном переводе, то фактор получателя, а лучше, наверное, сказать, потребителя ПТ, учитывая очевидную практикоориентированность специальных

текстов, подразумевающую «потребление» содержащейся в них информации, что выражается в ее обязательном применении на практике [Шамилов 2020, с. 27], как никогда, оказывается решающим при выборе переводчиком того или решения, направленного на передачу на переводящем языке содержательно-смысловой стороны исходного текста. Особый интерес при этом представляет работа переводчика с терминами. Практика показывает, что, несмотря на распространенное в переводоведении убеждение, отнюдь не всегда термин на ИЯ, закрепленный в стандарте или нормативном документе, должен в обязательном порядке воспроизводиться в ПТ его стандартизированным или нормативным соответствием на ПЯ. Напротив, в конкретных коммуникативных ситуациях представляется не просто необходимым, а даже целесообразным с учетом ожиданий и потребностей потребителя ПТ, не говоря уже о специфике самой коммуникативной ситуации в целом, воспользоваться термином, синонимичным устоявшемуся и закрепленному в стандартах и нормативно-технической документации.

Термины-синонимы, использование которых может оказаться целесообразным в конкретной коммуникативной ситуации, не обязательно должны быть, как того ожидает ряд исследователей, стилистически нейтральными. В рамках настоящего исследования с учетом рассмотренных ранее точек зрения мы все же будем руководствоваться понятием «дублетность», подразумевая при этом все случаи проявления терминологической синонимии, в том числе с выражением стилистических и эмоционально-экспрессивных оттенков, и не ограничиваясь только синонимией абсолютной. В этой связи нам разумной кажется идея В.М. Лейчика относить к терминам-синонимам также соответствующие нормативным терминам по семантике нетерминологические на первый взгляд лексические единицы, не принадлежащие к литературному стилю, а именно: жаргонизмы, профессиональную лексику, диалектизмы [Лейчик 1973]. Такой же позиции, как уже было отмечено в предыдущем разделе, придерживаются В.П. Прохорова, Н.З. Котелова, В.П. Даниленко.

Справедливость вышеуказанных переводоведческих воззрений на терминологическую дублетность находит свое подтверждение и в ситуациях одноязычной коммуникации. Показателен в этом смысле пример, приведенный в работе М. Кортецаццо, посвященной лингвистической стратификации для медицинского дискурса: «В качестве надежного примера <...> стратификации научной лексики можно рассмотреть лексические (а также морфологические) варианты для обозначения “белых клеток” [крови]: для первого уровня мы имеем научный термин – *лейкоциты*, для второго – общеупотребительное *белые клетки*, а для третьего – сокращенное *белки*, которое используется в коммуникации между врачами, например во время операции. Врач знает все три слова и будет их исполь-

зовать в зависимости от коммуникативной ситуации и цели (первую – во время научной коммуникации, вторую – во время беседы с пациентом или в неформальных диалогах с коллегами, третью – во время проведения операции)» (перевод наш. – *Р. Ш.*) [Cortelazzo 1994, p. 28]. Очевидно, что нет никаких оснований полагать, что подобное не может иметь место и в коммуникативных ситуациях специального перевода.

Резюмируя все вышесказанное, позволим себе процитировать определение терминологической дублетности в переводоведческом аспекте, сформулированное с точки зрения коммуникативно-функционального подхода к переводу в одной из работ, написанных под научным руководством автора настоящей статьи: «...**термины-дублеты – соотносимые с одним и тем же научным понятием или объектом реальной действительности и обязательно обладающие в этом отношении семантической эквивалентностью, но при этом допускающие стилистическую и эмоционально-экспрессивную окраску слова или словосочетания, использование которых детерминировано особенностями данной коммуникативной ситуации специального перевода**» [Хасанов 2020, с. 206]. Из этого определения следует, что один из терминов в паре терминов-дублетов может быть представлен профессионализмом, просторечием, разговорной лексикой, жаргонизмом, диалектизмом, сленгом и др.

Термины-дублеты могут найти применение при осуществлении перевода с позиции двух стратегий перевода – стратегии коммуникативно-равноценного перевода и стратегии переадресации.

#### **Термины-дублеты в рамках реализации стратегии коммуникативно-равноценного перевода**

Применительно к специальному переводу, пожалуй, наиболее частотными являются случаи использования терминов-дублетов, в которых один из элементов в паре представлен профессионализмом. Как отмечает И.С. Квитко: «Нередко в речи специалистов наряду с официальными, принятыми терминами, используются разговорные образования – так называемые профессионализмы. Чаще всего это сокращенные, а нередко искаженные варианты терминов. Проникая в рукописи, они широко распространяются и начинают функционировать параллельно с терминами как их дублеты» [Квитко 1976, с. 66–67]. Употребляемые «в устной, разговорной речи коллектива конкретной профессионально-производственной сферы деятельности» [Сердобинцева 2012, с. 399], профессионализмы в специальном переводе используются в условиях устного перевода, осуществляемого, например, на предприятии для специалистов соответствующей области науки и/или техники. Предпочтение переводчиком, знакомым с профессионализмами соответствующей специальности, нормативному термину его дублетного профессионализма представляется целесообразным по двум причинам: а) осуществление перевода в условиях не-

официальности; б) возможность достижения более полного и легкого восприятия информации за счет привычных для специалистов наименований. По сути, в использовании профессионализмов в данной конкретной коммуникативной ситуации переводчик (чаще всего, но не обязательно состоящий в штате того же предприятия, в котором работают специалисты, для которых осуществляется перевод) отождествляет себя со специалистами, для которых профессионализмы (как и другие синонимичные варианты терминов) были созданы для конкретных целей общения и отвечают определенным коммуникативным потребностям. Например, во время осуществления переводческой деятельности в условиях шеф-монтажа просьбу иностранного, скажем, англоязычного специалиста передать ему *angle grinder* переводчик может перевести для русскоязычных специалистов, используя более привычный для них и распространенный профессионализм *болгарка*, нежели его стандартизированный дублет «угловая шлифовальная машина», или сокращенно «УШМ». Сегодня в речи русскоязычного населения, причем независимо от страны проживания, профессионализм «болгарка» стал настолько обыденным понятием, что мало кто вообще задумывается о его «технически» правильном дублете. Так почему же не ожидать и от переводчика использования «болгарки» вместо «угловой шлифовальной машины», если коммуникативная ситуация не требует от него иного? Или, например, во время осуществления перевода презентации новой *CAT-tool* (Computer assisted translation tool), подготовленной специалистами одной компании для своих коллег из другой, вполне разумно будет ожидать от переводчика использования профессионализма *кошка*, а не сложный и тяжеловесный дублет «система автоматизации перевода». На самом деле таких примеров из разных производственных сфер можно привести много.

Все вышесказанное, однако, может иметь место и в условиях осуществления специального письменного перевода, например в неофициальных переводах производственно-технической документации, так скажем, внутреннего потребления, т. е. потребителями которых будут исключительно специалисты одного предприятия, которым привычнее использовать так называемый корпоративный сленг, в том числе и в различного рода документах. Безусловно, это вовсе не отменяет того факта, что в указанных выше коммуникативных ситуациях не могут быть использованы соответствующие нормативные эквиваленты.

#### **Термины-дублеты в рамках реализации стратегии переадресации**

Использование терминов-дублетов в рамках реализации стратегии переадресации подразумевает употребление жаргонизмов, разговорной лексики, просторечия, диалектизмов, терминов русского происхождения вместо иностранных заимствований. Применение этих дублетных вариантов нормативных терминов рассчитано на то, чтобы бо-

лее привычным и доступным для неспециалистов языком изложить суть сложных терминологических наименований, ибо в противном случае при передаче исходного термина его общепринятым в научно-технической среде эквивалентом велика вероятность, что неподготовленный или менее компетентный в этой сфере потребитель перевода не поймет, о чем идет речь в ПТ. Поэтому с учетом подобных отличительных социальных характеристик потребителя ПТ (возраст, профессия, образовательный уровень и др.) в конкретной коммуникативной ситуации переводчиком принимается решение о переадресации ИТ, которая подразумевает адаптацию специальной информации к ее восприятию неподготовленным потребителем, в том числе за счет использования терминов-дублетов. В отличие от ситуаций, описанных в предыдущем разделе, где обращение к терминам-дублетам в рамках реализации стратегии коммуникативно-равноценного перевода видится как решение, способствующее легкому восприятию информации в профессиональной среде, задача использования терминов-дублетов для реализации стратегии переадресации заключается в достижении правильного понимания передаваемой в ИТ информации неспециалистами в принципе. Принятие такого решения может наблюдаться как в условиях устного, так и письменного специального перевода. Продемонстрируем это на конкретном примере. Например, в коммуникативной ситуации, в которой требуется перевести в расчете на неспециалистов для размещения на русскоязычном сайте, скажем, статью из англоязычной ботанической энциклопедии о садовом растении *Erigeron* вполне логично будет заменить (или, по крайней мере, указать дополнительно) исходное научное греческое наименование более доступным и понятным дублетом *мелколепестник*. Очевидно, что перенос в текст, рассчитанный на прочтение широкой аудиторией, а не только специалистами в области ботаники, транскрибированного греческого термина «эригерон» (что тем не менее было бы обоснованно в другой коммуникативной ситуации) вряд ли можно будет считать эффективным решением, поскольку он абсолютно не способствует пониманию сути передаваемой информации неспециалистами. А в ситуации устного перевода, когда, например, требуется в частном порядке перевести информацию об этом же растении с этикетки на упаковке с семенами для людей пожилого возраста, которые занимаются растениеводством, можно допустить использование переводчиком просторечного (народного) наименования – *ранний старик*, – которое, кстати, является прямой калькой на русский греческого наименования. Вполне вероятно, что именно с таким просторечным наименованием может ассоциироваться описываемое растение у растениеводов.

В заключение следует отметить, что, допуская мысль, что явление терминологической дублетности не чуждо иностранным языкам, полагаем, что все высказанные нами в настоящей статье сужде-

ния одинаково справедливы и для ситуаций осуществления переводов с русского языка на иностранные языки.

### Заключение

Проведенное исследование является лишь одним из множества возможных исследований, перед которыми ставится цель обосновать необходимость обучения будущих переводчиков учитывать специфику коммуникативной ситуации. Оно показало важность формирования у будущих переводчиков в специальных областях представления о своей профессии как о деятельности, результат которой детерминирован особенностями коммуникативной ситуации специального перевода. Важно, чтобы будущие переводчики осознавали тот факт, что лингвистическое оформление (в частности, на лексическом (терминологическом) уровне) текста перевода, приемлемое в одной коммуникативной ситуации, может не быть таковым в другой. Этому навыку можно и нужно обучить. Самый действенный способ – это тот, эффективность которого находит свое подтверждение на практике осуществления профессиональной переводческой деятельности. Таким способом представляется моделирование на занятиях по специальному переводу различных коммуникативных ситуаций и максимальное имитирование реальных условий осуществления профессиональной переводческой деятельности. Обеспечение достижения задачи формирования у будущих переводчиков указанного выше навыка должно входить в перечень компетенций преподавателя перевода. Это требование представляется особенно актуальным для преподавателей, которые одновременно являются практикующими переводчиками и способны на собственном опыте подтвердить реализуемость на практике всех теоретических положений коммуникативно-функционального подхода к переводу в общем, и тех, которые касаются вопроса детерминированности хода переводческого процесса и его результата совокупностью экстралингвистических факторов коммуникативной ситуации в частности.

### Библиографический список

- Cortelazzo 1994 – Cortelazzo M. *Lingue Speciali: la dimensione verticale*. Seconda edizione. Padova: UNIPRESS s.a.s. 1994. 121 p.
- Nord 1997 – Nord Ch. *Defining Translation Functions. The Translation Brief as a Guideline for the Trainee Translator // Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. 1997. No. 33. P. 41–54. URL: [https://www.academia.edu/22216404/Defining\\_Translation\\_Functions\\_41\\_DEFINING\\_TRANSLATION\\_FUNCTIONS\\_THE\\_TRANSLATION\\_BRIEF\\_AS\\_A\\_GUIDELINE\\_FOR\\_THE\\_TRAINEE\\_TRANSLATOR](https://www.academia.edu/22216404/Defining_Translation_Functions_41_DEFINING_TRANSLATION_FUNCTIONS_THE_TRANSLATION_BRIEF_AS_A_GUIDELINE_FOR_THE_TRAINEE_TRANSLATOR).
- Reiß, Vermeer 2013 – Reiß K., Vermeer Hans J. *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing. 2013. 221 p. URL: <https://www.pdfdrive.com/towards->

- a-general-theory-of-translational-action-skopos-theory-explained-e177746612.html.
- Авербух 2006 – *Авербух К.Я.* Общая теория термина. Москва: Издательство МГОУ, 2006. 252 с. URL: <http://fn.bmstu.ru/postgraduates-fl-en/item/854-general-theory-of-the-term-averbukh-fl>.
- Головин, Кобрин 1987 – *Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю.* Лингвистические основы учения о терминах. Москва: Высшая школа, 1987. 104 с. URL: <http://libarch.nmu.org.ua/handle/GenofondUA/36055>.
- Гречко 1987 – *Гречко В.А.* Лексическая синонимика современного русского литературного языка. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. 151 с.
- Гринев-Гриневиц 2008 – *Гринев-Гриневиц С.В.* Терминоведение. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с. URL: <http://padaread.com/?book=76705>.
- Даниленко 1977 – *Даниленко В.П.* Русская терминология: опыт лингвистического описания. Москва: Наука, 1977. 246 с. URL: <https://klex.ru/tc0>.
- Иванникова 1972 – *Иванникова Е.А.* К вопросу о взаимоотношении понятия варианта с понятием синонима // Синонимы русского языка и их особенности. Москва: Наука, 1972. С. 138–153.
- Квитко 1976 – *Квитко И.С.* Термин в научном документе. Львов: Изд. объединение «Вища школа», 1976. 125 с. URL: <http://padaread.com/?book=30514>.
- Коваль 1965 – *Коваль А.П.* Синоніміка в термінології // Дослідження з лексикології й лексикографії. Киев: Наук. Думка, 1965. С. 157–169.
- Коваль 1987 – *Коваль А.П.* Практична стилістика сучасної української мови. Киев: Вища школа, 1987. 348 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000557>.
- Лейчик 1973 – *Лейчик В.М.* Термины-синонимы, дублиеты, эквиваленты, варианты // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования: межвуз. сб. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1973. Вып. № 2. С. 103–107. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/problleks/text.pdf>.
- Лотте 1961 – *Лотте Д.С.* Основы построения научно-технической терминологии. Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1961. 157 с. URL: [https://www.studmed.ru/lotte-d-s-osnovy-postroeniya-nauchno-tehnicheskoy-terminologii-voprosy-teorii-i-metodiki\\_4a243162701.html](https://www.studmed.ru/lotte-d-s-osnovy-postroeniya-nauchno-tehnicheskoy-terminologii-voprosy-teorii-i-metodiki_4a243162701.html).
- Лотте 1971 – *Лотте Д.С.* Краткие формы научно-технических терминов. Москва: Наука, 1971. 84 с. URL: <https://booksee.org/book/1490700>.
- Лотте 1982 – *Лотте Д.С.* Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. Москва: Наука, 1982. 150 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25892776>.
- Петрова 2010 – *Петрова О.В.* Прагматическая адаптация и переадресация текста при переводе // Проблемы перевода и переводоведения: сб. науч. тр. Сер. «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 13. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. С. 17–23.
- Прохорова 1973 – *Прохорова В.Н.* Актуальные проблемы современной русской лексикологии. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 117 с.
- Русинова 1985 – *Русинова Л.Н.* О некоторых вопросах упорядочения и стандартизации терминологии (терминологическая синонимия) // Термины в языке и речи: межвуз. сб. Горький: Изд. ГГУ, 1985. С. 25–32. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/termini/index.htm>.
- Сдобников 2015 – *Сдобников В.В.* Перевод и коммуникативная ситуация: монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2015. 464 с.
- Сердобинцева 2012 – *Сердобинцева Е.Н.* Профессионализмы в системе специальной лексики и системе национального языка // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Гуманитарные науки. Пенза: Изд-во ПГПУ, 2012. Вып. № 27. С. 396–401. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizmy-v-sisteme-spetsialnoy-leksiki-i-sisteme-natsionalnogo-yazyka/viewer>.
- Таранова, Бубырева, Таранов 2016 – *Таранова Е.Н., Бубырева Ж.А., Таранов А.О.* Проблема синонимии в специальной терминологии // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2016. № 2 (167). С. 55–60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25291472>.
- Толикина 1970 – *Толикина Е.Н.* Некоторые лингвистические проблемы изучения термина // Лингвистические проблемы научно-технической информации. Москва: Наука, 1970. С. 57–67.
- Толикина 1971 – *Толикина Е.Н.* Синонимы или дублиеты? // Исследования по русской терминологии. Москва: Наука, 1971. С. 78–89.
- Хасанов 2020 – *Хасанов Д.П.* Термины-дублиеты как переводческое решение в специальном переводе // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых: сб. науч. тр. Вып. 19. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 204–209. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44031070>.
- Шамилов 2020 – *Шамилов Р.М.* Специальный перевод сквозь призму коммуникативно-функционального подхода: монография. Москва: РУСАЙНС, 2020. 156 с.
- Шелов 2014 – *Шелов С.Д.* О вариативности и синонимии в терминологии // Известия РАН. Серия литературы и языка, 2014. Т. 73. № 5. С. 3–17.
- Широколобова 2013 – *Широколобова А.Г.* Терминологическая синонимия на примере русских и английских терминов дамбостроения // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 3 (036). С. 127–131. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19400111>.

## References

Cortelazzo 1994 – *Cortelazzo M.* (1994) *Lingue Speciali: la dimensione vertical* (Languages for Special Purposes: Vertical Dimension). Seconda edizione. Padova: UNIPRESS s.a.s, 121 p.

Nord 1997 – *Nord Ch.* (1997) Defining Translation Functions. The Translation Brief as a Guideline for the Trainee Translator. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, no. 33, pp. 41–54. Available at: [https://www.academia.edu/22216404/Defining\\_Translation\\_Functions\\_41\\_DEFINING\\_TRANSLATION\\_FUNCTIONS\\_THE\\_TRANSLATION\\_BRIEF\\_AS\\_A\\_GUIDELINE\\_FOR\\_THE\\_TRAINEE\\_TRANSLATOR](https://www.academia.edu/22216404/Defining_Translation_Functions_41_DEFINING_TRANSLATION_FUNCTIONS_THE_TRANSLATION_BRIEF_AS_A_GUIDELINE_FOR_THE_TRAINEE_TRANSLATOR).

Reiß, Vermeer 2013 – *Reiß K., Vermeer Hans J.* (2013) *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 221 p. Available at: <https://www.pdfdrive.com/towards-a-general-theory-of-translational-action-skopos-theory-explained-e177746612.html>.

- Averboukh 2006 – *Averboukh K.Y.* (2006) General theory of the term. Moscow: Izdatel'stvo MGOU, 252 p. Available at: <http://fn.bmstu.ru/postgraduates-fl-en/item/854-general-theory-of-the-term-averbukh-fl>. (In Russ.)
- Golovin, Kobrin 1987 – *Golovin B.N., Kobrin R.Yu.* (1987) Linguistics basics of terms studies. Moscow: Vysshaya shkola, 104 p. Available at: <http://libarch.nmu.org.ua/handle/GenofondUA/36055>. (In Russ.)
- Grechko 1987 – *Grechko V.A.* (1987) Lexical synonymics of modern Russian standard language. Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta, 151 p. (In Russ.)
- Grinev-Grinevich 2008 – *Grinev-Grinevich S.V.* (2008) Terminology studies. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiia», 304 p. Available at: <http://padaread.com/?book=76705>. (In Russ.)
- Danilenko 1977 – *Danilenko V.P.* (1977) Russian terminology: experience of linguistic description. Moscow: Nauka, 246 p. Available at: <https://klex.ru/tc0>. (In Russ.)
- Ivannikova 1972 – *Ivannikova E.A.* (1972) On interrelation of the notions «variant» and «synonym», in: *Synonyms of the Russian language and their peculiarities*. Moscow: Nauka, 138–153. (In Russ.)
- Kvitko 1976 – *Kvitko I.S.* (1976) Term in a scientific document. Lviv: Izdatel'skoe ob"edinenie «Vishcha shkola», 125 p. Available at: <http://padaread.com/?book=30514>. (In Russ.)
- Koval 1965 – *Koval A.P.* (1965) Synonymy in terminology, in *Researches in Lexicology and Lexicography*. Kyiv: Nauk. Dumka, 157–169. (In Ukrainian)
- Koval 1987 – *Koval A.P.* (1987) Practical stylistics of modern Ukrainian language. Kyiv: Vishcha shkola, 348 p. Available at: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000557>. (In Ukr.)
- Leychik 1973 – *Leychik V.M.* (1973) Terms-synonyms, doublets, equivalents, variants, in *Topical issues of lexicology and word-formation: interuniversity collection of papers*. Novosibirsk: Izd-vo Novosibirskogo un-ta, Issue 2, pp. 103–107. Available at: <https://www.booksite.ru/fulltext/probleks/text.pdf>. (In Russ.)
- Lotte 1961 – *Lotte D.S.* (1961) Basics of construction of scientific and technical terminology. Moscow: Izd-vo Akademii Nauk SSSR, 157 p. Available at: [https://www.studmed.ru/lotte-d-s-osnovy-postroeniya-nauchno-tehnicheskoy-terminologii-voprosy-teorii-i-metodiki\\_4a243162701.html](https://www.studmed.ru/lotte-d-s-osnovy-postroeniya-nauchno-tehnicheskoy-terminologii-voprosy-teorii-i-metodiki_4a243162701.html). (In Russ.)
- Lotte 1971 – *Lotte D.S.* (1971) Short forms of scientific and technical terms. Moscow: Nauka, 84 p. Available at: <https://booksee.org/book/1490700>. (In Russ.)
- Lotte 1982 – *Lotte D.S.* (1982) Issues of borrowing and normalization of foreign origin terms and term elements. Moscow: Nauka, 150 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25892776>. (In Russ.)
- Petrova 2010 – *Petrova O.V.* (2010) Pragmatic adaptation and redirection of the text while translating, in *Problems of translation and translation studies: collection of scientific papers. Language. Culture. Communication series. Issue 13*. Nizhny Novgorod: NGLU im. N.A. Dobroliubova, pp. 17–23. (In Russ.)
- Prokhorova 1973 – *Prokhorova V.N.* (1973) Topical issues of modern Russian lexicology. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 117 p. (In Russ.)
- Rusinova 1985 – *Rusinova L.N.* (1985) On some issues of normalization and standardization of terminology (terminological synonymy), in *Terms in language and speech: interuniversity collection of papers*. Gorky: Izd. GGU, pp. 25–32. Available at: <https://www.booksite.ru/fulltext/termini/index.htm>. (In Russ.)
- Sdobnikov 2015 – *Sdobnikov V.V.* (2015) Translation and communicative situation: monograph. Moscow: FLINTA: Nauka, 464 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39202748>. (In Russ.)
- Serdobintseva 2012 – *Serdobintseva E.N.* (2012) Professional vocabulary in the system of special vocabulary and in the national language system. *Izvestiia PGPU im. V.G. Belinskogo. Gumanitarnye nauki*, no. 27, pp. 396–401. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizmy-v-sisteme-spetsialnoy-leksiki-i-sisteme-natsionalnogo-yazyka/viewer>. (In Russ.)
- Taranova, Bubyreva, Taranov 2016 – *Taranova E.N., Bubyreva Zh.A., Taranov A.O.* (2016) Problem of synonymy in professional terminology. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 2 (167), pp. 55–60. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25291472>. (In Russ.)
- Tolikina 1970 – *Tolikina E.N.* (1970) Some linguistic problems of studying terms, in: *Linguistic problems of scientific and technical information*. Moscow: Nauka, pp. 57–67. (In Russ.)
- Tolikina 1971 – *Tolikina E.N.* (1971) Synonyms or doublets?, in *Researches in Russian terminology*. Moscow: Nauka, pp. 78–89. (In Russ.)
- Khasanov 2020 – *Khasanov D.P.* (2020) Doublet terms as a translation decision in specialised translation, in: *Issues of language and translation in the works of young scholars: collection of scientific papers. Issue 19*. Nizhny Novgorod: NGLU im. N.A. Dobroliubova, pp. 204–209. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44031070>. (In Russ.)
- Shamilov 2020 – *Shamilov R.M.* (2020) Specialized translation through the prism of the communicative and functional approach: monograph. Moscow: RUSAINS, 156 p. (In Russ.)
- Shelov 2014 – *Shelov S.D.* (2014) On variability and synonymy of the terms. *The Bulletin of the Russian Academy of Sciences: Studies in Literature and Language*, vol. 73, no. 5, pp. 3–17. Available at: <https://izv-oifn.ru/articles/132/public/132-350-1-PB.pdf>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22305213> (In Russ.)
- Shirokolobova 2013 – *Shirokolobova A.G.* (2013) Terminological synonymy of Russian and English dambuilding terms. *Issues of Cognitive Linguistics*, no. 3 (036), pp. 127–131. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19400111>. (In Russ.)



**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 811.11-112

Дата поступления: 11.01.2021  
рецензирования: 24.02.2021  
принятия: 26.02.2021

## **Стратегии объективного/субъективного информирования в электронных немецкоязычных СМИ**

**М.А. Черезова**

Самарский юридический институт ФСИН России, г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: kuprijanova07@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2728-3501>

**Аннотация:** Статья посвящена изучению языковой реализации стратегий объективного/субъективного информирования в комплексе электронных текстов (статья + комментарий) из современных немецких СМИ. Материалом исследования послужили первичные тексты сообщений на актуальную тематику из газеты ZEIT ONLINE и журнала Focus Online, а также вторичные тексты сообщений в виде комментариев от массового читателя. Проведенный анализ показал, что стратегическая программа в изучаемом дискурсивном пространстве СМИ представляется сложным многокомпонентным целым, обусловленным как интенционными установками отправителя сообщения, так и особыми условиями взаимодействия в интернет-пространстве. Актуальность проводимого исследования определяется необходимостью рассмотрения вербальной организации и реализации выбранных для анализа и упорядоченных по шкале «объективность – субъективность» стратегий информирования. Автором подчеркивается участие средств различных уровней системы немецкого языка в процессе наложения и интенционной смены стратегий. Акцент сделан на том, что стратегическая программа отправителя сообщения в электронной среде может быть угадана получателем, но отнюдь не всегда находит свое продолжение в комментариях. Научная новизна исследования обусловлена тем, что в электронных немецких СМИ комментатор, выбирая для себя подходящие стратегии, может перевести полемику на основе прочитанного им в статье в новое русло. В ходе языкового анализа замечено, что для электронной статьи наиболее характерны стратегии объективного информирования (стратегия детализации, информационно-интерпретационная стратегия, стратегия логического убеждения и стратегия уклонения от истины), а для электронного комментария более вероятен выбор стратегии субъективного информирования (стратегии контроля над темой, стратегии апеллирования к чувствам и стратегии оценки).

**Ключевые слова:** стратегическая программа; отправитель и получатель электронного сообщения; стратегия детализации; информационно-интерпретационная стратегия; стратегия логического убеждения; стратегия уклонения от истины; стратегия контроля над темой; стратегия апеллирования к чувствам; стратегия оценки; немецкий язык.

**Цитирование.** Черезова М.А. Стратегии объективного/субъективного информирования в электронных немецкоязычных СМИ // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 172–177. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-162-171>.

**Информация о конфликте интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Черезова М.А., 2021

Мария Александровна Черезова – кандидат филологических наук, заместитель начальника кафедры философии и общегуманитарных дисциплин, майор внутренней службы, Самарский юридический институт ФСИН России, 443022, Российская Федерация, г. Самара, Рыльская, 24 в.

**SCIENTIFIC ARTICLE**

Submitted: 11.01.2021  
Revised: 24.02.2021  
Accepted: 26.02.2021

## **Objective / subjective information strategies in electronic German media**

**M.A. Cherezova**

Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Samara, Russian Federation  
E-mail: kuprijanova07@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2728-3501>

**Abstract:** The article is devoted to the research of linguistic implementation of objective / subjective information strategies in the complex of electronic texts (article + comments) from modern German media. The material of the research was the primary texts of messages on topical issues from the newspaper «ZEIT ONLINE» and the magazine «Focus Online» as well as secondary texts of messages in the form of comments from the general reader. According to the analysis it is obvious that the strategic program in the studied discursive space is a complex multicomponent system due to both the intentional attitudes of the sender of the message and the special conditions of interaction in the Internet space. The topicality of the research is determined by consideration of verbal organization and implementation of the information strategies chosen for analysis and sorted on the «objectivity – subjectivity» scale. The author emphasizes the use of means of different levels of the German language in the process of overlapping and intentional change of strategies.

The emphasis is made on the fact that the strategic program of the message sender in the electronic environment can be guessed by the recipient, but there is no further continuation in the comments. The scientific novelty of the research is determined by the fact that in electronic German media a commentator, choosing suitable strategies of his own can turn the polemics based on what he read in the article into a new direction. In the course of the language analysis, it is noticed that for an electronic article, strategies of objective information are the most typically ones (detail strategy, information and interpretation strategy, logical persuasion strategy and evasion of the truth strategy), and for an electronic comment, it is more common the choice of subjective information strategy (control over the topic strategy, feelings appeal strategies and evaluation strategies).

**Key words:** strategic program; sender and recipient of e-message; detail strategy; information and interpretation strategy; logical persuasion strategy; evasion of the truth strategy; control over the topic strategy; feelings appeal strategy; evaluation strategy.

**Citation.** Cherezova M.A. Objective / subjective information strategies in electronic German media. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istorii, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. 1, pp. 162–171. DOI: <http://doi.org/10.12287/2542-0445-2021-27-1-162-171>. (In Russ.)

**Information on the conflict of interests:** author declares no conflict of interest.

© Cherezova M.A., 2021

Maria A. Cherezova – Candidate of Philological Sciences, deputy chief of the Department of Philosophy and General Humanities, major of internal service, Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 24, Rylskaya Street, Samara, 443022, Russian Federation.

## Введение

Современная лингвистика активно исследует проблемы реализации языковых стратегий разного вида, благодаря которым адресант, руководствуясь личными или коллективными (например, от лица издательства газеты или журнала) целями и задачами, выстраивает выгодным для него образом пространство высказывания. Эти особенности проявляются и в интересующих нас электронных немецких СМИ ФРГ. Но, прежде чем обратиться непосредственно к языковому анализу средств организации стратегического плана электронного сообщения, рассмотрим предложенные ранее классификации стратегий передачи информации (назовем их *стратегиями информирования*) и выделим те из них, которые будут показательны для немецкоязычного медийного пространства ФРГ.

Некоторые исследователи сходятся во мнении, что следующие стратегии являются основополагающими и концептуально описывают главные социальные процессы, порождающие в дальнейшем коммуникационные действия: *презентационные, манипуляционные* (или *манипулятивные*) [Веретенкина 2001, с. 179, Филатова 2017, с. 68–71]) и *конвенциональные стратегии* [Дацюк 2006].

Исследования стратегического плана текста на примере германских языков занимают довольно обширную часть современных лингвистических исследований. Так, например, А.Ю. Киселев предлагает исследование коммуникативных авторских стратегий на примере немецкого научно-популярного дискурса (Киселев 2012, с. 6). Им выделяются следующие типы: *стратегии аттракции* и *стратегии модализации*. Авторским стратегиям на примере англоязычного политического дискурса посвящены разработки Н.Л. Ноблок, выделяющей *стратегию смысловых замен, стратегию переноса оценочного фона, стратегию детализации* и *стратегию смыслового «окна»* (Ноблок 2007, с. 7–8).

Для устного политического дискурса, по определению О.Н. Паршиной, характерными выступают следующие коммуникативные стратегии, организующие внутреннее пространство высказыва-

ния: *информационно-интерпретационная, аргументативная, агитационная и манипулятивная стратегии* (Паршина 2005).

А.Ю. Лапшина, исследуя нарративное интервью как переходную дискурсивную форму на материале немецкого языка, выделяет *стратегию обеспечения понимания, стратегию контроля над темой* и *эмоционально-настраивающую стратегию* как ведущие в изучаемом пространстве текста [Лапшина 2010, с. 282–288].

Ряд современных ученых выделяет в рамках новостного (политического) дискурса *стратегию уклонения от истины* (Миронина 2012, с. 5) [Семенова 2019, с. 32–39] как один из основных видов коммуникативных стратегий и вариант более обширной стратегии – *стратегии эвфемизации* [Абрамичева 2019, с. 12–30, Трушина 2019, с. 207–211]. О.О. Сподарец исследует в новостном политическом медиа-дискурсе две значительные группы стратегий на примере английского языка: *стратегия объективного информирования* и *стратегия субъективизации* (Сподарец 2011, с. 5).

Согласимся с мнением Ю.В. Куниной, что в сетевых политических текстах стратегия (это может быть, по ее утверждению, *стратегия логического убеждения, стратегия оценки, стратегия апеллирования к чувствам* или *стратегия оптимизации языковых средств*) играет роль своего рода «моста» между целью и средствами ее достижения (Кунина 2008, с. 47). В процессе коммуникации отправитель электронного сообщения, опираясь на выбранную им стратегию, организует языковой план высказывания таким образом, чтобы средства обеспечивали максимально адекватное понимание высказывания со стороны реципиента.

## Основная часть

Представленные выше классификации стратегий потребовали на основе собственных критериев систематизировать виды вербальной организации высказывания в исследуемой нами дискурсивной практике. Обобщив имеющиеся типологизации и учитывая свои личные наблюдения языкового плана над электронными текстами СМИ ФРГ,

мы придерживаемся собственной рабочей классификации стратегий, организующих внутреннее пространство высказывания.

Материалом исследования послужили первичные тексты сообщений на актуальную тематику из газеты ZEIT ONLINE и журнала Focus Online, а также вторичные тексты сообщений в виде комментариев от массового читателя.

Выделенная нами группа стратегий (стратегии объективного / субъективного информирования) отличается направленностью на содержательный смысл высказывания (другую группу стратегий – контактные стратегии мы подробно рассмотрели и проиллюстрировали ранее [Черезова 2019, с. 165–171]). В представленной группе мы упорядочили стратегии по шкале «объективности – субъективности», от отражающих смысл написанного в электронном сообщении наиболее/наименее объективным образом, что близко к точке зрения немецких исследователей, рассматривающих политическую коммуникацию как сочетающую в себе информационную и развлекательную (оценочную) функцию [Kleinen-von Königslöw, 2013, S. 35–51]. Мы выделили следующие стратегии: *стратегия детализации* (передача реципиенту новых знаний / новых представлений о предмете речи); *информационно-интерпретационная стратегия* (представление информации, сопровождаемое интерпретацией со стороны адресанта); *стратегия логического убеждения* (ориентир на убеждение реципиента выразить согласие с выбранным говорящим мнением); *стратегия уклонения от истины* (направлена на сокрытие негативных проявлений действительности, последствий неприглядных политических или иных мер); *стратегия контроля над темой* (выражается в выборе темы сообщения и оказании влияния на смену темы, если это необходимо); *стратегия апеллирования к чувствам* (нацелена на создание определенного эмоционального настроя у реципиента, стремление завоевать его доверие, апеллировать к ценностям, потребностям, чувствам аудитории); *стратегия оценки* (выражается в сопровождении описываемых событий позитивной / негативной оценкой, которая может быть выражена эксплицитно / имплицитно).

Следует отметить, что стратегическая реализация задуманного адресантом плана высказывания практически никогда не находит отражения только в одной выбранной стратегии. Именно поэтому процесс вербализации сообщения в современном немецкоязычном медиадискурсе представляется нам как сложный многокомпонентный процесс, где организация стратегической программы происходит по принципу наложения выбранных для исследования стратегий или по принципу их интенциональной последовательной смены.

Перейдем к лингвистическому анализу используемых отправителем электронного сообщения средств при реализации стратегий объективного / субъективного информирования, в соответствии с которыми строится содержательный план выска-

зывания. Для исследования мы будем обращаться не только непосредственно к текстам журналистских статей, но и к электронным комментариям к ним читательской аудитории. Подобный анализ двух типов текста позволит, на наш взгляд, раскрыть особенности стратегического развития программы общения, где «соучастниками» при реализации разноплановых стратегий выступают отправитель и массовый получатель электронного сообщения.

Реализации наиболее объективной стратегии детализации могут служить числовые данные, приводимые в статье в целях подтверждения достоверной информации, из чего можно сделать вывод, что в качестве дополнения (или, наоборот, в качестве ведущей) может выступать другая, менее объективная стратегия логического убеждения. Для исследуемого нами медийного пространства редко присуща информативность в чистом виде. Как правило, автор сообщения имеет конечную цель – убедить читателя принять выбранную говорящим (пишущим) точку зрения.

Пример статьи:

*Der Lockdown wirkt*: Nachdem die Infektionszahlen im Dezember *stark angestiegen* waren, lässt sich seit Januar ein *deutlicher Rückgang* der Zahlen beobachten. Auch die Zahl der Intensivpatienten und die Zahl der täglichen Todesfälle sind *in den letzten Wochen gesunken*. Doch die Situation bleibt *gefährlich*. Immer noch stecken sich *sehr viele* Menschen mit dem Coronavirus an. Zudem befürchten Forscher und Wissenschaftlerinnen, dass sich auch in Deutschland *deutlich* ansteckendere Virusvarianten, wie sie bisher vor allem in Großbritannien und Südafrika aufgetreten sind, verbreiten und so die Infektionszahlen *nach oben* treiben könnten. *Der Lockdown wurde deswegen bis zum 7. März verlängert* <...>

Der Grenzwert von 50 Neuinfektionen pro 100.000 Einwohnern wird weiterhin in großen Teilen Deutschlands überschritten. In den Krankenhäusern und auf den Intensivstationen werden *immer noch deutlich mehr* Menschen mit Covid-19 behandelt als im Frühjahr. Und auch die Zahl der täglichen Todesfälle durch Covid-19 liegt *weiterhin sehr hoch*. Seit Beginn der Pandemie wurden in Deutschland 2.340.562 *Infektionen* mit dem Coronavirus gemeldet. 65.552 Menschen sind bereits verstorben <...>

Примеры комментариев (орфография и пунктуация авторские):

a) Der *starke Rückgang* bei Todeszahlen und Intensivbehandlungen sind *echt gute* Neuigkeiten.

Das lässt mich *etwas aufatmen* und *tut der Seele gut*.

b) <...> Corona ist *sicher viel stärker* als ein Grippe. Und für alte Menschen *sehr gefährlich*. Aber auch *nicht mehr*. Corona berechtigt *nicht*, unseren Staat so zu verändern, wie es im Moment passiert.

Und auch *dann nicht*, wenn es 150.000 Tote geben würde. Unser Staat ist *mehr Wert*. Und ich bin *ziemlich sicher*, daß die Folgeschäden dies alles um ein Vielfaches übersteigen werden, daß wird man *die nächsten Jahre deutlich* sehen (ZEIT ONLINE 2021).

В приведенном тексте статьи мы видим, что с первых строк стратегии логического убеждения

подчинен языковой план, где выражена основная идея *Der Lockdown wirkt*. Именно в этом старается отправитель сообщения убедить аудиторию (<...> *die Situation bleibt gefährlich; Der Lockdown wurde deswegen bis zum 7. März verlängert*). Стратегия детализации, организующая основной корпус текста, выражена в выборе следующих языковых средств: числительных, выражающих время и количество заболевших / умерших (*seit Januar; in den letzten Wochen, bis zum 7. März, 2.340.562 Infektionen, 65.552 Menschen*); повторов прилагательных и наречий, отражающих современное состояние или развитие хода пандемии (*deutlicher Rückgang* → *deutlich ansteckendere Virusvarianten* → *immer noch deutlich mehr Menschen*); сравнительных конструкций (*sehr viele Menschen* → *mehr Menschen, als im Frühjahr*).

Как можно наблюдать в комментариях к статье, читательская аудитория поддается убеждению, что прослеживается в стратегическом и в языковом плане. Комментатор в примере *a* выбирает вслед за отправителем сообщения сочетание стратегии логического убеждения и детализации, которые читаются в начале предложения: *Der starke Rückgang bei Todeszahlen und Intensivbehandlungen*. Следовательно, как можно заметить, он использует те же лексические единицы, что встречались в первичном тексте. В продолжение авторского выбора стратегий комментатор прибегает к реализации еще и стратегии оценки, что выражено в позитивном настрое относительно описываемых событий (выбор и повтор прилагательного *echt gute Neuigkeiten – tut der Seele gut*).

Позиция автора комментария *b* в начале текста близка выбранному стратегическому курсу статьи, что в языковом плане выражается в выборе идентичной оценочной лексики (*sehr gefährlich*) и сравнения (*Corona ist sicher viel stärker als ein Grippe*). Указанные вербальные средства наводят на мысль, что отправитель, а вслед за ним и получатель придерживаются еще одной значимой стратегии – стратегии апеллирования к чувствам: чувство страха, как предполагалось автором статьи, найдет отклик у массовой читательской аудитории, поскольку инстинкт самосохранения характерен для любого представителя социума. Но далее комментатор выбирает и развивает, как и первый комментирующий, стратегию оценки, что примечательно, в совершенно противоположном ключе – оценка явно негативная. Это читается в неоднократных отрицаниях (*nicht mehr, berechtigt nicht, auch dann nicht*), хотя выбор лексических единиц (*deutlich*), числительных (*150.000 Tote*), сравнительных конструкций (*wie es im Moment passiert, mehr Wert*) по-прежнему содержит влияние и отсылку к первичному сообщению.

Реализацию информационно-интерпретационной стратегии можно проследить в статье *Kaukasus-Konflikt: Merkel dringt auf politische Lösung* (FOCUS Online 2013). Отправитель электронного сообщения отсылает читателя к перво-

источнику информации и интерпретирует высказывания бывшего президента словами нынешнего Президента Германии. Это должно способствовать наиболее объективной и максимально нейтральной подаче материала. Интерпретация выражена в выборе глагола *sich distanzieren von*, в цитации политического лидера, употреблении формы конъюнктива I для передачи косвенной речи.

Пример статьи:

<...> Steinmeier *distanzierte sich* auch von Schuldvorwürfen, die Schröder im «Spiegel» an Georgiens Präsident Michal Saakaschwili gerichtet hatte. Dieser sei ein «*Hasardeur*» und *habe* den Krieg ausgelöst, hatte Schröder gesagt <...>

Примеры комментариев (орфография и пунктуация авторские):

a) *Schröder* hat die Situation *klar* dargestellt. Diese Meinung können *natürlich* Politiker wie Merkel oder Steinmeier *nicht teilen*. Sie sind *ja schließlich* hinsichtlich ihrer Meinungsbildung *abhängig* von den USA und anderen Kräften.

b) *Ich glaube nicht*, dass die Amis und der Bush hinter allem stecken, was auf dieser Erde so schief läuft. Die *kritischen Stimmen* diesbezüglich *mehren sich*. Warum sich Frau Merkel im Ausland so derart einsetzt, während sie im Inland *nichts* auf die Reihe bringt, *kann ich nicht nachvollziehen*.

c) *Ich glaube dieser Dame kein einziges Wort mehr. Auch nicht unseren Medien* (FOCUS Online 2013).

Во всех приведенных комментариях можно заметить, что ответ реципиента оказался совершенно иной, чем мог бы предположить отправитель электронного сообщения. Каждый из трех комментариев содержит отрицание, которое выражено по-разному. Всего один раз встречается отрицательная частица – в примере *a* *nicht teilen*. Однако в реализации выбранных стратегий (апеллирования к чувствам и стратегии оценки) выступают прилагательные и частицы (*klar; natürlich, ja schließlich, abhängig*). В примере *b* отрицательная конструкция используется три раза (*glaube nicht, nichts... bringt, kann... nicht nachvollziehen*). Кроме того, воздействующий потенциал содержит второе предложение, где выражение *kritischen Stimmen mehren sich* представляет авторскую оценку описываемых в статье событий.

В примере *c* мы можем проследить довольно интересную реализацию авторской стратегической программы (наложение стратегии контроля над темой, стратегии уклонения от истины и стратегии оценки). В построении самого текста комментария мы видим, что автор намеренно выносит в заголовок начало предложения, утверждающего доверие к «этой даме» (эвфемизм описывает канцлера Германии Ангелу Меркель), что может ввести в заблуждение, но на этом и делает акцент отправитель комментария. Экспрессивности суждению придают лексические единицы (*kein einziges*) и синтаксические (парцелляция *Auch nicht unseren Medien*) средства языка.

Обманчивой для читателя оказывается стратегическая программа статьи *Verteidigungsetat*:

*Kosten für Afghanistan-Einsatz steigen enorm an*, которая на первый взгляд посвящена выделению денежных средств, что заявлено в том числе и в ее заголовке. Отправитель электронного сообщения оперирует точными числовыми данными, которые подтверждают заявленное в заголовке отклонение от нормы, то есть можно предположить, что содержание статьи подчинено стратегии логического убеждения. Для еще большей убедительности приводится сравнение с предыдущим годом.

Пример статьи:

<...> Die Kosten steigen im Vergleich zum laufenden Jahr voraussichtlich um 215 Millionen auf 785 Millionen Euro <...> Dazu zählen die Erhöhung der Zulage für die in Afghanistan eingesetzten Soldaten von 92 auf 110 Euro pro Tag <...> Die jetzige Obergrenze von 4500 Soldaten soll dabei nicht verändert werden. Die Zustimmung gilt als sicher <...> Nach Informationen der New York Times will Obama zwischen 25.000 und 30.000 zusätzliche Soldaten an den Hindukusch schicken. Damit könnte sich der Druck auf die europäischen Bündnispartner erhöhen, ebenfalls mehr Kräfte einzusetzen <...> (ZEIT ONLINE 2009).

Множественные числовые данные на самом деле лишь «украшают» повествование, которое затрагивает более серьезную тему политического противостояния двух держав – США и ФРГ – в вопросе выделения дополнительных военных сил. На основе этого мы приходим к выводу, что автор статьи реализует стратегию уклонения от истины и стратегию контроля над темой. Противостоящие стороны настроены решительно, о чем можно судить по выбору лексической единицы *sicher*, модального глагола *sollen*, отрицания *nicht* для выражения позиции Германии по обсуждаемому вопросу; для выражения позиции США используется другой модальный глагол (*wollen*), лексические единицы (*der Druck*, *erhöhen*), сравнение (*mehr*). При вербализации указанных стратегий в исследуемой дискурсивной практике часто используется форма пассивного залога, как и в приведенном примере, что позволяет автору сообщения дистанцироваться от описания событий и снять ответственность за предлагаемую к обсуждению информацию.

К цитируемой статье среди читателей оставлен лишь один комментарий, в котором, однако, можно проследить развитие авторских стратегий.

Пример комментария (орфография и пунктуация авторские):

Ruhm sieht *anders* aus.

Nach den Erklärungen von Herrn Jung *bin ich enttäuscht* über die Fach- und Führungskräfte der Bundeswehr. Der 4. September könnte für die Bundeswehr noch zu einem Debakel werden.

<...> *Wichtig* war auch, Taliban gefangen zu nehmen und Zivilisten zu retten. Ist wirklich *nichts* passiert.

Hat die Nato erst am 8.9. den Fall bürokratisch behandelt <...> (ZEIT ONLINE 2009).

В читательском комментарии числовые данные, отсылающие к информационному плану ста-

ть, отражают реализацию стратегии детализации (объективная передача содержания прочитанного). В целом же текст комментария подчиняется выбранной в статье стратегии контроля над темой. В языковом плане это начинается с заголовка *Ruhm sieht anders aus* и находит продолжение в предложениях, содержащих прямо противоположные утверждения (*Wichtig war auch, Taliban gefangen zu nehmen und Zivilisten zu retten ≠ Ist wirklich nichts passiert*). Кроме того, комментатор исходит в своем повествовании из позиции разочарованного действиями политиков гражданина, что в первом предложении открыто обозначено словами *bin ich enttäuscht*. В дальнейшем авторской стратегии апеллирования к чувствам починен весь последующий выбор лексического и синтаксического плана высказывания (ср.: *Wichtig war auch; Hat die Nato erst am 8.9. den Fall bürokratisch behandelt*).

### Заключение

Итак, подведем итоги анализа текстов статей и комментариев из электронных немецкоязычных СМИ ФРГ. Стратегический рисунок в выбранном для исследования материале представляется довольно сложным и многосоставным целым. Стратегическая программа отправителя электронной статьи, равно как и получателя, может включать наложение или смену стратегий объективного/субъективного информирования, которые мы упорядочили в рамках данного исследования относительно современного немецкоязычного медиaproстранства от наиболее до наименее объективных. В ходе лингвистического анализа отмечается закономерность, что для текста электронной статьи наиболее характерен выбор отправителем сообщения в пользу стратегии объективного информирования (стратегия детализации, информационно-интерпретационная стратегия, стратегия логического убеждения и стратегия уклонения от истины), а для текста электронного комментария наиболее показателен набор стратегий субъективного информирования (стратегия контроля над темой, стратегия апеллирования к чувствам и стратегия оценки). Кроме того, результаты анализа позволяют говорить о том, что все указанные стратегии получают выражение на стилистико-синтаксическом и лексико-грамматическом уровнях системы немецкого языка.

### Материалы исследования

ZEIT ONLINE 2021 – *Coronavirus-Karte für Deutschland: Coronavirus in Deutschland und der Welt – alle Zahlen im Überblick*. URL: <https://www.zeit.de/wissen/gesundheit/coronavirus-echtzeit-karte-deutschland-landkreiseinfektionen-ausbreitung>.

FOCUS Online 2013 – *Kaukasus-Konflikt: Merkel dringt auf politische Lösung*. URL: [http://www.focus.de/poli-tik/ausland/kaukasus-konflikt-merkel-dringt-auf-politische-loesung\\_aid\\_325410.html](http://www.focus.de/poli-tik/ausland/kaukasus-konflikt-merkel-dringt-auf-politische-loesung_aid_325410.html).

ZEIT ONLINE 2009 – *Verteidigungsetat: Kosten für Afghanistan-Einsatz steigen enorm an*. URL: <http://www.zeit.de/wissen/325410.html>.

www.zeit.de/politik/ausland/2009-11/afghanistan-kosten-erhoehung.

Киселев 2012 – *Киселев А.Ю.* Адресные стратегии в научно-популярном дискурсе (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2012. 22 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30364477>.

Кунина 2008 – *Кунина Ю.В.* Прагматические стратегии сетевых политических текстов: на материале англоязычных публикаций: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2008. 202 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16149313>.

Миронина 2012 – *Миронина А.Ю.* Политические эвфемизмы как средство реализации стратегии уклонения от истины в современном политическом дискурсе (на материале публичных выступлений Б. Обамы): дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2012. 177 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19272819>.

Ноблок 2007 – *Ноблок Н.Л.* Авторские стратегии в англоязычном политическом дискурсе: на материале теледебатов Дж. Буша-Дж. Керри: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2007. 177 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19188747>.

Паршина 2005 – *Паршина О.Н.* Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2005. 48 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15807791>.

Сподарец 2011 – *Сподарец О.О.* Реализация стратегии субъективизации в новостном политическом медиадискурсе: на материале современного английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2011. 24 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30358103>.

### Библиографический список

Kleinen-von Königslöw 2013 – *Kleinen-von Königslöw K.* Politische Kommunikation zwischen Information und Unterhaltung: eine Analysematrix // *Die multimediale Zukunft des Qualitätsjournalismus*. Hamburg, 2013. S. 35–51. DOI: [http://doi.org/10.1007/978-3-658-01644-9\\_3](http://doi.org/10.1007/978-3-658-01644-9_3).

Абрамичева, Ключева 2019 – *Абрамичева Е.Н., Ключева М.Д.* Средства вербализации стратегии эвфемизации в современном политическом дискурсе // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2019. № 48. С. 12–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42417522>.

Веретенкина 2001 – *Веретенкина Л.Ю.* Стратегия, тактика и приемы манипулирования // *Лингвокультурологические проблемы толерантности* (Екатеринбург, 24–26 октября 2000 г.): тезисы докл. Междунар. науч. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. С. 177–179.

Дацюк 2006 – *Дацюк С.А.* Коммуникационные стратегии // *Центр гуманитарных технологий*. 2006.

Лапшина 2010 – *Лапшина А.Ю.* Нарративное интервью как переходная дискурсивная форма // *Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы Пятой междунар. науч.-практич. конф. / отв. ред. Л.В. Вершинина*. Самара, 2010. С. 282–288. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36495843>.

Семенова 2019 – *Семенова Т.И.* Стратегия уклонения от истины в новостном дискурсе // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2019. № 7 (204). С. 32–39. DOI: <http://doi.org/10.23951/1609-624X-2019-7-32-39>.

Трушина 2019 – *Трушина М.К.* Эвфемизация как коммуникативная стратегия в педагогическом дискурсе (на примере фрагментов из кинофильмов на английском языке) // *Сборник научных трудов по*

итомам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков МПГУ / Московский педагогический государственный университет, Институт иностранных языков. Москва, 2019. С. 207–211. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40096969>.

Филатова 2017 – *Филатова Е.А.* Лексико-стилистические средства реализации манипулятивных стратегий в англоязычном политическом дискурсе // *Теория и практика иностранного языка в высшей школе*. 2017. № 13. С. 68–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28392831>.

Черезова 2019 – *Черезова М.А.* Контактные стратегии в электронных статьях и комментариях (на примере немецкоязычного политического медиадискурса) // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2019. Т. 25, № 3. С. 165–171. DOI: [10.18287/2542-0445-2019-25-3-165-171](http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-3-165-171).

### References

Kleinen-von Königslöw 2013 – *Kleinen-von Königslöw K.* (2013) Politische Kommunikation zwischen Information und Unterhaltung: eine Analysematrix. *Die multimediale Zukunft des Qualitätsjournalismus*, pp. 35–51. DOI: [http://doi.org/10.1007/978-3-658-01644-9\\_3](http://doi.org/10.1007/978-3-658-01644-9_3)

Abramicheva, Kliueva 2019 – *Abramicheva E.N., Kliueva M.D.* (2019) Verbal implementation of euphemisation strategies in contemporary political discourse. *Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin (Lunn Bulletin)*, no. 48, pp. 12–30. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42417522>. (In Russ.)

Veretenkina 2001 – *Veretenkina L.Yu.* (2001) Strategy, tactics and manipulation techniques. In: *Linguculturological problems of tolerance: International scientific conference abstracts, Yekaterinburg, October 24–26, 2000*. Yekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, pp. 177–179. (In Russ.)

Datsyuk 2006 – *Datsyuk S.A.* (2006) Communication strategies. *Centre for Human Technologies*. (In Russ.)

Lapshina 2010 – *Lapshina A.Ju.* (2010) Narrative interview as a transitional discursive form. In: *Vershinina L.V. (Ed.) Higher humanitarian education of the XXI century: problems and prospects: materials of the fifth International research and practical conference*. Samara, pp. 282–288. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36495843>. (In Russian.)

Seменова 2019 – *Seменова Т.И.* (2019) Evasion strategy in news discourse. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 7 (204), pp. 32–39. DOI: [10.23951/1609-624X-2019-7-32-39](http://doi.org/10.23951/1609-624X-2019-7-32-39). (In Russ.)

Trushina 2019 – *Trushina M.K.* (2019) Euthemization as a communicative strategy in pedagogical discourse (on the example of fragments from the movies in English). In: *Collection of scientific works on the basis of the implementation of research work at the Institute of Foreign Languages of the IFSU. Moscow Pedagogical State University, Institute of Foreign Languages*, pp. 207–211. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40096969>. (In Russ.)

Filatova 2017 – *Filatova E.A.* (2017) Lexico-stylistic means of manipulative strategies in English political discourse. *Teoriia i praktika inostrannogo iazyka v vysshei shkole*, no. 13, pp. 68–71. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28392831>. (In Russ.)

Cherezova 2019 – *Cherezova M.A.* (2019) Contact strategies in electronic articles and comments (on the example of the German political media discourse). *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, vol. 26, no. 3, pp. 165–171. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-3-165-171>. (In Russ.)

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ REQUIREMENTS TO THE DESIGN OF ARTICLES

Для публикации научных работ в выпусках журнала «Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология» (прежнее название – «Вестник Самарского государственного университета») принимаются статьи, соответствующие научным требованиям, общему направлению журнала и представляющие интерес для достаточно широкого круга российской и зарубежной научной общественности.

Предлагаемый в статье материал должен быть **оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написанным в контексте современной научной литературы, а также содержать очевидный элемент создания нового знания.**

**В журнале публикуются научные статьи теоретического, исследовательского и практического характера, обзоры, рецензии и отзывы на научную литературу по профилю журнала.**

**Тематика журнала: исторические науки и археология (07.00.00: 07.00.02, 07.00.03, 07.00.07, 07.00.15), педагогические науки (13.00.00: 13.00.01, 13.00.08), языкознание (10.02.00: 10.02.01, 10.02.04, 10.02.19, 10.02.20).**

**Периодичность выхода журнала – 4 выпуска в год.**

Все представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат» и направляются на независимое (внутреннее) двойное слепое рецензирование. Решение об опубликовании принимается редколлегией на основании рецензии.

### Правила оформления

#### Текст статьи

• Статья предоставляется на русском или английском, французском, немецком и испанском языках в электронном виде (на сайте <https://journals.ssau.ru/index.php/hpp> или по эл. почте [murzinova.tatjana@yandex.ru](mailto:murzinova.tatjana@yandex.ru)), заполняется лицензионный договор.

• Перед заглавием статьи проставляется шифр УДК.

• Название работы, список авторов в алфавитном порядке (ФИО, звание, должность, место работы, индекс и адрес места работы, электронная почта, ORCID – регистрация на сайте [www.orcid.org](http://www.orcid.org)), аннотация, ключевые слова, названия рисунков и таблиц, библиографический список должны быть представлены на русском и английском языках.

• Текст статьи должен быть набран в текстовом редакторе Word для Windows с расширением doc или rtf гарнитурой Times New Roman 14 кеглем через 1,5 интервала.

• Объем основного текста не должен превышать 30 страниц. Аннотация создана по IMRAD (200–250 слов), ключевых слов – не менее 8, текст статьи структурирован (минимальная структура – введение, основная часть, заключение).

• **Рисунки и таблицы** предполагают наличие названия на русском и английском языках и сквозную нумерацию.

• **Библиографический список** на русском языке оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05–2008 по алфавиту и содержит только научную литературу (источники, архивные документы, диссертации, словари помещаются в Материалы исследования только в русском варианте в круглых скобках, иностранные – на языке оригинала), сначала размещается иностранная литература, потом русская, по образцу: Иванов 2018 – *Иванов В.В.* Название. Город (полностью): Издательство, год. X с. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках, например [Иванова 2017, с. 28; Память истории... 2019]. Ссылки на иностранные источники приводятся на языке оригинала.

• **Reference** оформляется по гарвардскому стилю, но без транслитерации и квадратных скобок. Например, Roediger, Wertsch 2008 – *Roediger H.L. and Wertsch J.V.* (2008) Creating a new discipline of memory studies. *Memory Studies*, vol. 1, issue 1, pp. 9–22. DOI: <http://doi.org/10.1177/1750698007083884>. Saveleva, Poletaev 2005 – *Saveleva I.M. and Poletaev A.V.* (2005) «Historical memory»: on the issue of the boundaries of the concept, in *Phenomenon of the past*. Moscow: GU VShE, pp. 170–220. (In Russ.) Available at: [http://istorex.ru/page/saveleva\\_im\\_a\\_v\\_poletaev\\_av\\_istoricheskaya\\_pamyat\\_k\\_voprosu\\_o\\_granitsakh\\_ponyatiya](http://istorex.ru/page/saveleva_im_a_v_poletaev_av_istoricheskaya_pamyat_k_voprosu_o_granitsakh_ponyatiya). Если у журнала есть английское название, то оно указывается курсивом, если его нет, то курсивом дается транслитерированное название, если журнал указывает и транслитерированное, и английское названия, то они даются курсивом через знак «=»: *Vestnik Samarskogo... = Vestnik of Samara...* Желательно указывать DOI или URL. Наличие иностранных источников (около 30 %) говорит о знакомстве автора с освещением проблемы статьи за рубежом.

Допускается не более 30–40 источников в научной статье, 70–100 – в обзоре.

#### Графика

• Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формат JPEG.

• Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран гарнитурой Times. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы.

**Подробные требования, шаблон статьи размещены на сайте журнала <https://journals.ssau.ru/index.php/hpp>. Статьи, оформленные не по правилам, редколлегией рассматриваться не будут.**

Редакция журнала

**НАУЧНАЯ СТАТЬЯ**

УДК 94 (569.4)

Дата поступления: 25.01.2021  
рецензирования: 24.02.2021  
принятия: 27.02.2021**И.В. Иванова**Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,  
г. Самара, Российская Федерация  
E-mail: XXX@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/XXX>**А.В. Петрова**Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России,  
г. Москва, Российская Федерация  
E-mail: XXX@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/XXX>**Название (не больше трех строк)****Аннотация (200–250 слов):** система IMRAD – актуальность, тема, проблема, методы, результаты, дискуссия.**Ключевые слова (7–10 слов):****Цитирование.** Иванова И.В., Петрова А.В. Название // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № X. С. XX–XX. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-X-X>.**Информация о конфликте интересов:** авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Иванова И.В., Петрова А.В., 2021

Ирина Владимировна Иванова – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Российская Федерация, г. Самара, Московское шоссе, 34.

Александра Владимировна Петрова – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка № 4, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, 119454, Российская Федерация, г. Москва, пр. Вернадского, 76.

**SCIENTIFIC ARTICLE**Submitted: 25.01.2021  
Revised: 24.02.2021  
Accepted: 27.02.2021**I.V. Ivanova**Samara National Research University, Samara, Russian Federation  
E-mail: XXX@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/XXX>**A.V. Petrova**MGIMO University, Moscow, Russian Federation  
E-mail: XXX@mail.ru. ORCID: <http://orcid.org/XXX>**Name****Abstract:****Key words:****Citation.** Ivanova I.V., Petrova A.V. Name. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriia, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology*, 2021, vol. 27, no. X, pp. XX–XX. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-X-X>. (In Russ.)**Information on the conflict of interests:** authors declare no conflict of interest.

© Ivanova I.V., Petrova A.V., 2021

Irina V. Ivanova – Candidate of Philological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of English Philology, Samara National Research University, 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation.

Alex V. Petrova – Doctor of Philology, associate professor, professor of English Language Dpt. 4, MGIMO University, 76, Vernadskogo Avenue, Moscow, 119454, Russian Federation.

**Введение****Ход исследования или Основная часть (может быть несколько подзаголовков)****Заключение**

### Материалы исследования

(по алфавиту, без номеров, ненаучная литература, учебная методическая, публицистическая, словари, художественные произведения, в т. ч. диссертации и их авторефераты как неопубликованные работы).

В тексте дается в круглых скобках (Иванов 2019, с. 12–14; Независимая газета 1980; БСЭ 2012, с. 15)

### Образец

Cambridge – *Cambridge University Press*. English Language Teaching 2019. 116 p. URL: [https://issuu.com/cambridgeupelt/docs/2019\\_elt\\_cambridge\\_university\\_press\\_6fe6109db9dc1a](https://issuu.com/cambridgeupelt/docs/2019_elt_cambridge_university_press_6fe6109db9dc1a).

Macmillan – *Macmillan International Catalogue* 2020. URL at: <https://online.flippingbook.com/view/78043/26/>.

БСЭ – *Большая советская энциклопедия*. Т. 11. С. 34.

### Библиографический список

(по алфавиту, без номеров, только научная литература с указанием ссылок на интернет-размещение, самоцитирование – не более 30 %, сначала на иностранном языке, потом – на русском).

В тексте дается в квадратных скобках [Evans, Rauh 2006, p. 38; Андриенко 2017, с. 69–70].

Evans, Rauh 2006 – *Evans P., Rauh J.* Bureaucracy and economic growth // *Journal of Economic Sociology*. 2006. Vol. 7. No. 1. P. 38–61.

Андриенко 2017 – *Андриенко А.А.* Манипулятивность как имманентная характеристика современных текстов социальной рекламы (на материале английского рекламного дискурса) // *Таврический научный обозреватель*, 2017. № 4 (21). Ч. 1. С. 69–74. URL: <http://tavr.science/stat/2017/04/47-Andrienko.pdf>.

Бородулина, Makeeva, Gulyaeva 2017 – *Бородулина Н.Ю., Makeeva М.Н., Гуляева Е.А.* Лингвистические средства в обеспечении продвижения вирусной рекламы // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 9 (75): в 2 ч. Ч. 1. С. 87–89. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2017/9-1/23.html>.

### References

Evans, Rauh 2006 – *Evans P., Rauh J.* (2006) Bureaucracy and economic growth. *Journal of Economic Sociology*, vol. 7, no. 1, pp. 38–61.

Andrienko 2017 – *Andrienko A.A.* (2017) Manipulativity as an immanent characteristics of contemporary social advertising texts (based on English advertising discourse). *Tavrisheskii nauchnyi obozrevatel'*, no. 4 (21), part 1, pp. 69–74. Available at: <http://tavr.science/stat/2017/04/47-Andrienko.pdf>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29203248>. (In Russ.)

Borodulina, Makeeva, Gulyaeva 2017 – *Borodulina N.Yu., Makeeva M.N. and Gulyaeva E.A.* (2017) Linguistic means in ensuring the progress of viral advertising. *Philology. Theory and Practice*, no. 9 (75): in 2 parts, Part 1, pp. 87–89. Available at: <https://www.gramota.net/materials/2/2017/9-1/23.html>; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29899323>. (In Russ.)