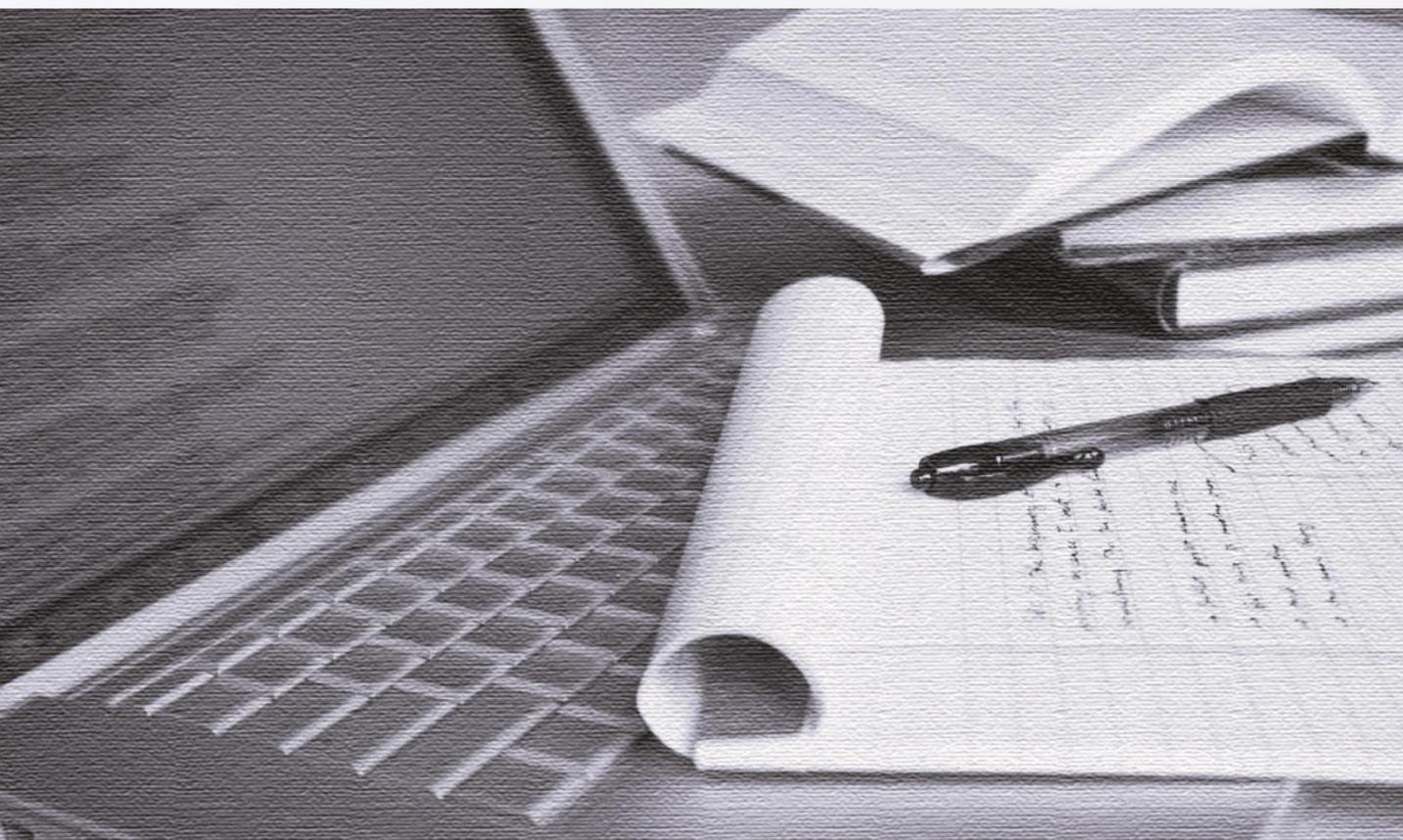


16+

# НИЖНЕВАРТОВСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

---

ISSN 2500-1795



---

№2 / 2022

# НИЖНЕВАРТОВСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК №2 2022

---

---

ISSN 2500-1795

16+

*Учредитель:* ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ЭЛ №ФС 77 - 80962 от 30.04.2021.

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2>

*Периодичность издания:* 2 раза в год (1 раз в полгода).

*Форма распространения:* сетевое издание

*Территория распространения:* Российская Федерация, зарубежные страны

*Языки:* русский, английский

*Индексируется и размещается:* Российский индекс научного цитирования (РИНЦ),  
НЭБ КиберЛенинка (CyberLeninka), ЭБС IPRbooks, ЭБС «Лань».

*Главный редактор:* О.М. Култышева

*Редакционная коллегия:* Л.Ф. Алексеева, А.Н. Безруков, М.Р. Галиева, Е.В. Киричук, Л.В. Кушнина,  
Л.А. Нефёдова, Д. Мэтякубов, Н.С. Саньярова.

*Адрес редакции:* Россия, 628609, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул.  
Мира, д. 3 Б, каб. 305.

*Адрес издательства:* Россия, 628616, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,  
г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, д. 4. Тел./факс: (3466) 24-50-51, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

*Тип лицензии CC, поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).*

*Подготовлено в издательстве НВГУ.*

*Подписано в печать 29.10.2022*

*Выход в свет 18.11.2022*

*Гарнитура Times. Объем 2,6 МБ, 8,9 п.л.*

*Заказ 2263. Цена: «Бесплатно»*

© Нижневартовский государственный университет, 2022

# NIZHNEVARTOVSKY PHILOLOGICAL BULLETIN №2 2022

---

---

ISSN 2500-1795

16 +

Founder: FGBOU VO “Nizhnevartovsk State University”

The Journal is Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor). Registration certificate EL No. FS 77 - 80962 dated 04/30/2021.

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2>

Frequency of publication: 2 issues per year.  
Distribution form: online edition  
Distribution territory: Russian Federation, foreign countries  
Languages: Russian, English

Indexed and placed: Russian Science Citation Index (RSCI),  
Electronic and library system IPRbooks, the Electronic and library system Lanbook, CyberLeninka.

Editor-in-chief: O. M. Kultysheva.

Editorial Board: L.F. Alekseeva, A.N. Bezrukov, M.R. Galieva, E.V. Kirichuk, L.V. Kushnina,  
L.A. Nefedova, D. Matyakubov, N.S. Sanyarova.

Editorial office address: Russia, 628609, Khanty-Mansi Autonomous Okrug - Yugra, Nizhnevartovsk,  
st. Mira, 3 B, office. 305.

Publisher's address: Russia, 628616, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug - Yugra,  
Nizhnevartovsk, st. Marshal Zhukov, 4. Tel./fax: (3466) 24-50-51, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

CC license type supported by the journal: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

*Prepared by the publishing house NVGU.*

*Signed to print: 29. 10.2022*

*Times typeface. Volume 2.6 MB, 8.9 pp*

*Order 2251. Price: “Free”*

© Нижневартровский государственный университет, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>А.А. Денисюк</i> ФУНКЦИИ БЫТА В ПОВЕСТИ Ю. ТРИФОНОВА «ОБМЕН» И СПОСОБЫ ЕГО ИЗОБРАЖЕНИЯ .....	6
<i>Е.В. Килимник</i> ФОРМИРОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ МВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	17
<i>А.А. Леванова</i> ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С НРАВСТВЕННОЙ ПРОБЛЕМАТИКОЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ПРОБЛЕМАТИКИ РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ») .....	29
<i>Д.С. Левашов</i> ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ОХОТНИЧЬЕЙ ЛЕКСИКИ .....	39
<i>Н.С. Саньярова, М.М. Тулеуп</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ .....	49

### ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Д.У. Ашурова</i> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА .....	65
<i>Л.А. Мельникова</i> ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ГЕРОЯ В ТРИЛОГИИ К. ГИР «ТАЙМЛЕСС» .....	79
<i>З.И. Трубина, И.Ю. Мельникова</i> МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ОЧНОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	90

### ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>М.Р. Галиева</i> ТЕОЛИНГВИСТИКА: К ОБОСНОВАНИЮ ТЕРМИНА .....	113
<i>А.В. Марков</i> СОЦИОЛОГИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА У Г.Г. ШПЕТА И В.В. БИБИХИНА .....	126

## CONTENT

---

### DOMESTIC PHILOLOGY AND TEACHING METHODS

- A.A. Denisyuk*  
THE FUNCTIONS OF EVERYDAY LIFE IN THE STORY OF Y. TRIFONOV “EXCHANGE”  
AND WAYS OF DEPICTING IT .....6
- E.V. Kilimnik*  
FORMATION OF BILINGUALISM IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF  
UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION ....17
- A.A. Levanova*  
STUDYING WORKS WITH MORAL ISSUES IN THE SECONDARY SCHOOL  
(ON THE EXAMPLE OF ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF M.Yu. LERMONTOV'S NOVEL  
“HERO OF OUR TIME”) .....29
- D.S. Levashov*  
STUDY OF RUSSIAN HUNTING VOCABULARY: HISTORICAL ASPECT .....39
- N.S. Sanjyarova, M.M. Tuleup*  
ABOUT SOME FEATURES OF APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES  
IN PHILOLOGICAL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE .....49

### FOREIGN PHILOLOGY AND TEACHING METHODS

- D.U. Ashurova*  
FUNCTIONAL MODEL OF FICTIONAL TEXT .....65
- L.A. Melnikova*  
PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF THE IMAGE OF AN EXCEPTIONAL HERO  
IN K. GIR'S TIMELESS TRILOGY .....79
- Z.I. Trubina, I.Yu. Melnikova*  
THE MODEL OF INTEGRATION OF TRADITIONAL AND DISTANCE LEARNING  
OF FOREIGN LANGUAGES AT HIGH SCHOOL LEVEL .....90

### GENERAL LINGUISTICS

- M.R. Galiyeva*  
THEOLINGUISTICS: JUSTIFICATION OF THE TERM .....113
- A.V. Markov*  
THE SOCIOLOGIZATION OF THE CONCEPT OF THE INNER FORM OF THE WORD  
BY GUSTAV SPETH AND VLADIMIR BIBIKHIN .....126

УДК 82

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/01>

*А.А. Денисюк*

### ФУНКЦИИ БЫТА В ПОВЕСТИ Ю. ТРИФОНОВА «ОБМЕН» И СПОСОБЫ ЕГО ИЗОБРАЖЕНИЯ

**Аннотация.** Функция быта в творчестве Ю.В. Трифонова определяется недостаточной изученностью, как и сама категория бытовой детали: и в лингвистических, и в литературоведческих работах заметна расплывчатость в терминологии, в определении специфики и границ детали. В лингвистике наблюдаются колебания от понимания детали как микроэлемента произведения до включения в нее нескольких предложений либо целого абзаца (критерием является относительная смысловая завершенность) и вычленения из детали более мелкого элемента – детализированного момента. Трифонов скрупулезен в описании «плоти времени»: облике бытовых предметов, цен, носильных вещей, планировок квартир. Все связи людей эксплицированы через историю их жизни. Автору чужд произвол, так называемый художественный эксперимент. Проза Трифонова вырастает из мемуара, документального свидетельства рядового человека, живущего в истории. Для Трифонова история – это и есть тесно сплетенная сеть таких мемуаров. Каждая «мелочь жизни» в художественном мире Трифонова универсальна и многофункциональна. На вещи у Трифонова скрещиваются разнонаправленные стремления героев; вещь проверяет героя и организует сюжет. Доминантная функция «проверки героя» укрупняет вещь, придает ей статус нравственно-философского «ключа» к личности персонажа, вскрывающего его скрытый нравственный потенциал или, напротив, лишаящего героя маски интеллигента. Таким образом, бытовая подробность, частность человеческой жизни, неприметная и на первый взгляд несущественная, помогает Трифонову разомкнуть рамки повествования и обнаружить в структуре повседневности метафизическую глубину. Многие критики отмечали факт того, что произведения Трифонова наполнены бытовыми деталями, но их функции до сих пор остались недостаточно рассмотрены.

**Ключевые слова:** Трифонов; «Обмен»; бытовая деталь; функции бытовой детали; микроэлементы произведения; вещь

**Сведения об авторе:** Анастасия Александровна Денисюк, магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (направленность «Литература в профильном образовании») кафедры филологии, лингводидактики и перевода Нижневартковского государственного университета, ORCID 0000-0002-3916-9896.

**Контактная информация:** 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3б, ауд. 305, тел.: +73466273510, nastya\_li\_98@inbox.ru

*A.A. Denisyuk*

## THE FUNCTIONS OF EVERYDAY LIFE IN THE STORY OF Y. TRIFONOV “EXCHANGE” AND WAYS OF DEPICTING IT

**Abstract.** This article proceeds from the fact that the function of everyday life in the work of Yu.V. Trifonov is determined by insufficient study, as well as the category of everyday detail itself: both in linguistic and literary works, there is a noticeable vagueness in terminology, in determining the specifics and boundaries of the detail. In linguistics, there are fluctuations from understanding a detail as a microelement of a work to including several sentences or an entire paragraph in it (the criterion is relative semantic completeness) and isolating a smaller element from the detail – a detailed moment. Trifonov is scrupulous in describing the “flesh of time”: the appearance of household items, prices, portable items, apartment layouts. All people's connections are explicated through their life history. The author is alien to arbitrariness, the so-called artistic experiment. Trifonov's prose grows out of a memoir, a documentary testimony of an ordinary person living in history. For Trifonov, history is a closely woven network of such memoirs. Every “little thing of life” in Trifonov's art world is universal and multifunctional. Trifonov's multidirectional aspirations of the heroes are crossed on things; the thing checks the hero and organizes the plot. The dominant function of “checking the hero” enlarges the thing, gives it the status of a moral and philosophical “key” to the personality of the character, revealing his hidden moral potential or, on the contrary, depriving the hero of the mask of an intellectual. Thus, everyday detail, the particularity of human life, inconspicuous and at first glance insignificant, helps Trifonov to open the framework of the narrative and discover metaphysical depth in the structure of everyday life. Many critics have noted the fact that Trifonov's works are filled with everyday details, but their functions have still not been sufficiently considered.

**Keywords:** Trifonov; “Exchange”; household part; functions of household part; trace elements of the work; thing

**About the author:** Anastasia Alexandrovna Denisyuk, graduate student 2 years of study in the field of study 44.04.01 Pedagogical education (focus “Literature in specialized education”) Department of Philology, Linguodidactics and Translation Nizhnevartovsk State University, ORCID 0000-0002-3916-9896.

**Contact information:** 628609, Nizhnevartovsk, Mira str., 3b, room 305, tel.: +73466273510, nastya\_li\_98@inbox.ru

---

Денисюк А.А. Функции быта в повести Ю. Трифонова «Обмен» и способы его изображения // Нижневартковский филологический вестник. 2022. №2. С. 6-16. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/01>

Denisyuk, A.A. (2022). The Functions of Everyday Life in the Story of Y. Trifonov “Exchange” and Ways of Depicting it. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 6-16. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/01>

---

Мир художественного произведения представляет собой систему, соотносимую с реальным миром. Отбор, выявление и изображение тех или иных значимых с точки зрения автора компонентов являются важной составляющей творческого процесса. Воссоздать предметы во всех особенностях писатель не в состоянии, и именно детали замещают в тексте целое, вызывая у читателей нужные автору ассоциации. Многие критики обвиняли Трифонова в «бытописательстве». Наконец, отвечая на упреки в пристрастии к «сплошному быту, нудным мелочам жизни», Трифонов смело защищал быт, который он считал значительной частью бытия: «Быт – это великое испытание. Не нужно говорить о нем презрительно, как о низменной стороне человеческой жизни, недостойной литературы. Ведь быт – это обыкновенная жизнь, испытание жизнью, где проявляется и проверяется новая, сегодняшняя нравственность. Взаимоотношения людей – тоже быт. Мы находимся в запутанной и сложной структуре быта, на скрещении множества связей, взглядов, дружб, знакомств, неприязней, психологий, идеологий. Каждый человек, живущий в большом городе, испытывает на себе ежедневно, ежечасно неотступные магнитные токи этой структуры, иногда разрывающие его на части. Нужно постоянно делать выбор, на что-то решаться, что-то преодолевать чем-то жертвовать. Устали? Ничего, отдохнете в другом месте. А здесь быт – война, не знающая перемирия» (Трифонов 1972: 63).

Прежде чем переходить к анализу функции быта в повести Ю. Трифонова «Обмен», необходимо рассмотреть понятия «художественная деталь и ее классификации» «вещная деталь», а также, функции бытовых деталей. Рассмотрим понятие «художественная деталь» и ее виды:

Деталь художественная (от фр. detail – подробность, частность) – изобразительно-выразительная художественная подробность в произведении, выполняющая смысловую и идейно-эмоциональную нагрузку. К художественным деталям относят элементы пейзажа, портрета, интерьера, отдельную вещь, поступок, жест, психологическое движение. Являясь частью художественного целого, сама деталь представляет в произведении малый образ (Бубнов 2018: 120).

А.Б. Есин при анализе текста предлагает делить все художественные детали на внешние (портретные, пейзажные, вещные) и внутренние, психологические, передающие отдельные душевные движения: мысли, чувства, переживания, желания (Есин 2000: 49).

По Л.М. Крупчанову, различают следующие виды художественной детали, каждый из которых несет определенную смысловую и эмоциональную нагрузку: а) деталь словесная.

Например, по выражению «как бы чего не вышло» узнаем Беликова, по обращению «соколик» – Платона Каратаева, по одному слову «факт» – Семена Давыдова; б) деталь портретная. Героя можно определить по короткой верхней губке с усиками (Лиза Болконская) или белой маленькой красивой руке (Наполеон); в) деталь предметная: балахон с кистями у Базарова, книжка про любовь у Насти в пьесе «На дне», шашка Половцева – символ казачьего офицера; г) деталь психологическая, выражающая существенную черточку в характере, поведении, поступках героя. Так, Печорин при ходьбе не размахивал руками, что свидетельствовало о сдержанности его натуры; стук бильярдных шаров меняет настроение Гаева; д) деталь пейзажная, с помощью которой создается колорит обстановки; серое, свинцовое небо над Головлевым, пейзаж-«реквием» в «Тихом Доне», усиливающий безутешное горе Григория Мелехова, похоронившего Аксинью; е) деталь как форма художественного обобщения («футлярное» существование мещан в произведениях Чехова, «мурло мещанина» в поэзии Маяковского).

В нашем представлении деталь – мельчайший образ произведения, входящий в состав более крупных образов и в конечном итоге связанный с образом человека. Вслед за Ф.В. Пугачевым, относим к художественной детали «преимущественно предметные подробности в широком понимании: подробности быта, пейзажа, портрета, интерьера, а также жеста, субъективной реакции, действия и речи (так называемая речевая характеристика) ...» (Пугачев 1978: 90).

Рассмотрим основные понятия быта и бытовой детали из различных источников:

1. Быт – сфера социальной жизни, включающая как удовлетворение материальных потребностей людей в пище, одежде, жилище, лечении и поддержании здоровья, так и освоение человеком духовных благ, культуры, человеческое общение, отдых, развлечения. В широком смысле быт – уклад повседневной жизни. Он оказывает огромное влияние на все области социальной жизни и прежде всего на труд, настроение и поведение людей (Прохоров 1969: 536).

2. Быт – общий уклад жизни, совокупность обычаев, нравов, присущих какому-л. народу, определенной социальной среде и т.п.) (Ефремова 2000: 582).

Проанализировав понятие «быт» из различных источников, можем дать обобщенное понятие, что быт – это повседневный уклад жизни людей, домашние дела, все то, что окружает человека в его повседневной жизни и проявляется в духовном, материальном, хозяйственном смысле.

В специальной литературе можно найти большое количество различных трактовок терминов «деталь», «подробность», однако, в свою очередь, термин «бытовая (вещная, предметная) деталь» представлен достаточно скупо.

Согласно литературоведческому словарю Кожевникова В.М., Николаева П.А. предметная деталь – это подробность в художественном произведении, придающая выразительную силу сюжету, пейзажу, бытовой обстановке, человеческому портрету. Иногда

она составляет главную характерологическую функцию: «И мебель у Собакевича была такого же беспокойного свойства» (Кожевников, Николаев 1987: 321).

Литературоведческий словарь-справочник Н.В. Сусловой, Т.Н. Усольцевой определяет вещь в литературе «как предмет материальной культуры, изображенный в художественном тексте, выступающий элементом художественного мира» (Сулова, Усольцева 2003: 18).

По мнению А.П. Чудакова, под вещью в качестве детали художественного произведения понимаются «те мыслимые реалии, из которых состоит изобразительный мир литературного произведения и которые располагаются в художественном пространстве и живут в художественном времени» (Чудаков 1992: 25).

В словаре С.П. Белокуровой говорится, что вещная деталь – одно из средств создания образа, несущее «значительную смысловую и эмоциональную нагрузку в произведении» (Белокурова 2006: 88).

Опираясь на труды А.Б. Есина, можно дать следующее определение термину «вещная деталь» – это носитель «значимой художественной информации», «способ характеристики человека, выражение его индивидуальности» (Есин 2000: 54).

Предметная деталь может выполнять в произведении следующие функции: аксессуарную, характеризующую мировоззрение персонажа или авторское отношение к персонажу, психологическую функцию, а также отражать уклад, образ жизни. Бытовая деталь может указывать на обстановку, вещи, мебель, жилище, одежду, гастрономические предпочтения, привычки, вкусы, обычаи, склонности действующего лица. Также предметная деталь способна дать читателю понятие о мировоззрении автора и помочь найти параллели между художественным авторским текстом с мощным пластом «вечных тем» и мотивов. Вещная деталь иногда может чрезвычайно выразительно передавать психологическое состояние персонажа, она имеет способность одновременно и характеризовать человека, и выразить авторское отношение к нему.

Рассмотрим более подробно функции бытовых деталей в произведении «Обмен». Само название повести Ю. Трифонова «Обмен», прежде всего, раскрывает обыденную, бытовую ситуацию героя – ситуацию обмена квартиры. Действительно, быт городских семей, их ежедневные проблемы занимают значительное место в повести. Но это лишь первый, поверхностный слой повести. Быт – условия существования героев. Кажущаяся обыденность, привычность, всеобщность этого быта обманчива. На самом деле, испытание бытом не менее трудно, опасно, чем испытания, которые выпадают человеку в острых, критических ситуациях. Опасно тем, что человек меняется под воздействием быта исподволь, незаметно для самого себя, быт провоцирует человека без внутренней опоры, стержня на поступки, которым сам человек после ужасается.

В данной повести присутствует большое количество деталей: портретных, пейзажных, предметных. Предметных деталей значительно больше, и каждая из них вносит значительный смысл в произведение. Первой и самой важной бытовой деталью является квартира Ксении Федоровны – матери Дмитриева. Ситуация с «обменом квартиры» помогает читателю понять

истинные отношения между Ксенией Федоровной и Леной – женой Дмитриева. Так, выгодный квартирный обмен Лена пытается осуществить во время болезни свекрови. Однако все эти «сделки» не являются для нее чем-то аморальным. Для героини изначально нравственным является лишь понятие пользы, ибо ее главный жизненный принцип – целесообразность. Также данная деталь показывает, как изменилось мировоззрение главного героя – Дмитриева. Автор ставит своего героя перед выбором, так как именно в подобной ситуации проявляется подлинная сущность человека. Впоследствии выяснится, что Виктор Дмитриев – это слабовольный человек, постоянно идущий на житейские компромиссы. Цена выбора Виктора крайне горька. Ради материальных благ и обустроенного быта он теряет мать. Но самое страшное то, что Виктор не винит себя ни в смерти матери, ни в разрыве духовных связей со своей семьей. Всю вину он возлагает на стечение обстоятельств, которые он так и не смог победить, на непреодолимое «олукьянивание». В конце повести Виктор с горечью признает, что ему ничего не нужно, что он ищет лишь покоя.

В повести обнаруживаем такую вещную деталь, как грязная подушка Дмитриева. В сцене, когда Лена застилала кровать, ее подушка была свежей, но подушка Дмитриева – нет: «бросила на простыню, к ящику, две подушки, одна из которых была с менее свежей наволочкой, эта подушка принадлежала Дмитриеву...» (Трифонов 2011:78). Эта на первый взгляд несущественная деталь отображает пренебрежительное отношение Лены к своему мужу.

Символом бытовой неустроенности в повести является и предательский треск тахты. Свою кровать Дмитриевы купили когда-то давно за большие деньги, и тахта была своего рода роскошью в их квартире: «Дмитриев и Лена спали на широкой тахте чехословацкого производства, удачно купленной три года назад и являвшейся предметом зависти знакомых» (Трифонов 2011:79), но почему-то Лена застилала столь «роскошную» кровать обычной скатертью: «Она вынула из ящика, стоявшего в головах тахты, толстую клетчатую скатерть, служившую обыкновенно подкладкой под простыню, но иногда применявшуюся и по своему прямому назначению для обеденного стола...» (Трифонов 2011:78). Это говорит о том, что Елена пыталась всеми силами показать, что она живет в полном достатке, ей хотелось выглядеть в глазах других людей более презентабельно, но реальность была другой. Треск тахты демонстрирует, что кровать сильно прогнулась и нужно купить новую, возможно, более простую, но Лена не хочет лишаться чуть ли не единственного предмета роскоши в своей квартире. Обитый край умывальника и старый комод в квартире Дмитриевых также свидетельствует о бытовой неустроенности их семьи.

Также в повести встречаем деталь, благодаря которой понимаем, что Дмитриева стала не устраивать его жена. Ведь практически каждый день он наблюдал со своего балкона за соседкой в коротком платье, из-под которого виднелось ее нижнее белье. Лена тоже старалась выглядеть привлекательно, но Дмитриев замечал не ее ажурный халатик, а лишь то, что у нее стал слишком большой живот и кожа была покрыта мелкими белыми пупырышками: «живот низко провис и показался Дмитриеву очень большим...» (Трифонов 2011:79).

Одной из важнейших предметных деталей является рисунок Дмитриева, который он рисовал до появления в его жизни Лены: «После войны он рисовал как помешанный. Не расставался с альбомом. Особенно здорово получалось пером, тушью. Если б не провалился на экзамене и не бросился с горя в первый попавшийся, все равно какой – химический, нефтяной, пищевой» (136). Благодаря этой детали понимаем, как Лена ломала прежнее мировоззрение героя, ведь раньше он очень любил рисовать и даже хотел стать художником, но творчество не входило в глобальные планы его жены. Поэтому Дмитриев под ее чутким контролем забросил дело для души и устроился на работу в ГИНЕГА – институт нефтяной и газовой аппаратуры. После работы Дмитриев каждый вечер приходил с головной болью, с единственным желанием – поскорей завалиться спать. Он и заваливался, если по телевизору не было чего-нибудь стоящего – футбола или старой комедии. И, сдавшись, возненавидел всю эту муть с диссертацией, говорил, что лучше честно получать сто тридцать целковых, чем мучиться, надирать здоровье и унижаться перед нужными людьми.

В повести Ю. Трифонова «Обмен» рассмотрели наиболее важные бытовые детали на наш взгляд. Каждая предметная деталь несет в себе значительную смысловую нагрузку. Каждая вещная деталь выполняет определённые функции, которые необходимо правильно и последовательно разобрать, что и сделаем в следующем параграфе нашей работы.

Быт для персонажей произведения Трифонова «Обмен» – это и среда обитания, место действия, и своего рода лакмусовая бумажка, испытывающая их на порядочность, нравственную прочность. В бытовом содержании жизни писатель находит скрытый потенциал и воссоздает повседневность как сферу вещей, событий, отношений, являющуюся источником творческого, культурного, исторического, нравственного, философского содержания жизни.

Ранее указали, какие функции может выполнять вещная деталь: указывать на обстановку, вещи, мебель, жилище, одежду, гастрономические предпочтения, привычки, вкусы, склонности действующего лица и мировоззрение героя, его психологическое состояние, а также отображать отношение автора к персонажу.

В повести «Обмен» квартира является центральной и главной бытовой деталью. Ситуация с обменом квартиры Ксении Дмитриевой указывает на изменение мировоззрения Дмитриева. Таким образом, поведение героев в бытовых ситуациях становится своеобразным критерием проверки их душевных качеств. Мещанско-обывательское лужьяновское начало сталкивается в повести с подвижническими взглядами русской интеллигенции, господствовавшими в семье Дмитриевых. Главный герой повести пытается действовать с позиции нравственного компромисса. Однако одновременно угодить жене и матери не удастся, и тогда герой выбирает Лену. Когда Виктор предлагает матери совершить обмен, та отвечает, что он уже совершил его. Здесь имеется в виду нравственный обмен, обмен ценностей, изменение мировоззрения, который совершает герой, войдя в новую семью. Мать Дмитриева поняла, что ее сын изменился, что он стал другим человеком, что он «олужьянился», и после этого понимания она соглашается на переезд.

По словам О.М. Култышевой и А.А. Квасковой, «мотив в литературоведении может выражаться отдельным словом или словосочетанием, представлять как нечто обозначаемое посредством различных лексических единиц, выступать в виде заглавия или эпиграфа, а может скрываться в подтексте». В данном отношении обращает на себя особое внимание название повести – «Обмен». Это название с первой страницы произведения вводит в него мотив необратимых внутренних перемен, произошедших с Дмитриевым (Кваскова, Култышева 2018: 87).

Квартира Тани, бывшей любовницы Виктора, в повести тоже оказывается больше, чем местом проживания: её строил танин муж, из неё ему пришлось уехать после появления Виктора; о том, что прямо завтра он бы мог переехать в эту квартиру, мечтает Виктор у Тани на балконе. Собираясь ехать к ней, Виктор думает о том, что живёт она далеко и крайне неудобно, однако, стоя на балконе, думает о том, что даже добираться на работу на электричке и автобусе – это не так страшно. Другая жена, другая квартира – это другая жизнь, но та, о которой Виктор всерьёз и подумать не может, потому что свою нынешнюю жизнь он никогда не изменит и знает это так же точно, как то, что Таня никогда его не разлюбит. И Танина квартира здесь – символ этой непрожитой, невозможной жизни, о которой можно только мечтать, стоя на балконе.

Автор повести вводит несколько вещных деталей, которые отображают отношение Лены к семье Дмитриева. Когда Лукьяновы и Дмитриевы жили на даче, то самая просторная комната досталась Дмитриеву и Лене, средняя – родителям Елены, а в самую маленькую комнатку поселили мать Дмитриева. Далее Лена перетащила 2 хороших ковра и лучшую посуду к себе в комнату, а грязное ведро ставила прямо перед комнатой свекрови. Эти на первый взгляд мелкие детали хорошо показывают отношение Елены к матери Дмитриева. Лена явно не переживает за то, чтобы Ксении Дмитриевой было комфортно. Также вспомним портрет отца Дмитриева, который висел в средней комнате, но Лена перевесила его в проходную, потому что ей якобы нужен был гвоздь для часов. Мать Дмитриева очень тяжело переживает, что Лена сняла портрет её мужа и повесила часы (обмен воспоминаний на практичную вещь). Благодаря этой вещной детали становится очевидна бестактность и пренебрежительное отношение Лены к семье мужа.

Об изменении мировоззрения Дмитриева также символизирует его детский рисунок, который он нашел на даче. Виктор до появления Лены занимался творчеством, очень любил рисовать, но у его жены были другие планы, и творчество из его жизни с того момента исчезло навсегда.

Иногда автор может указывать на вещную деталь не напрямую, а через звуки, связанные с этой деталью. Например, стук в стекло верандочки. Благодаря этой детали автор хотел показать нам попытку Ксении Федоровны вернуть сына к его прежней жизни, пробудить его, но Лена закрывала окно занавеской и укутывала мужа просторным ватным одеялом. Так же треск тахты в комнате Дмитриевых свидетельствует о бытовой неустроенности семьи.

Иногда вещная деталь в повести демонстрирует психологическое состояние героя в определенные моменты времени. В то время, когда мать Дмитриева была смертельно больна, Лена начинала разговор об обмене столь непринужденно и легко. Во время разговора она спокойно стелила постель, даже не смотря на мужа, будто бы это обычный, бытовой разговор. Но как же отреагировал главный герой?.. Вспомним эпизод ссоры между Дмитриевым и Леной на почве разговора об обмене квартиры, когда Дмитриев быстро вскочил со стула, взял пижаму и ни слова не говоря выбежал из комнаты. Данные детали показывают нам, как Дмитриев был взволнован и хотел уйти от этого разговора. Когда он вернулся из ванной, Лена шуршала кружевным халатом, шелестела свежей ночной рубашкой, использовала свои любимые духи, выключила свет, тем самым проявляла свое кокетство, преследуя цель «сгладить» ситуацию и получить свое. Но Дмитриев лишь отвернулся лицом к стене и уснул.

Важной вещной деталью является желтый портфель Дмитриева. На похоронах деда Виктор постоянно думает о том, как бы не забыть портфель, в котором лежит несколько банок сайры: «Дмитриев приехал в крематорий прямо с работы и выглядел глупо со своим толстым желтым портфелем, в котором лежало несколько банок сайры, купленных случайно на улице. Лена очень любила сайру. Когда вошли со двора в помещение крематория, Дмитриев быстро прошел направо и поставил портфель на пол в углу, за колонной, так, чтоб его никто не видел. И мысленно твердил: «Не забыть портфель, не забыть портфель». Во время траурной церемонии он несколько раз вспоминал о портфеле, поглядывал на колонну и в то же время думал о том, что смерть деда оказалась не таким уж ужасным испытанием, как он предполагал...» (Трифонов 2011: 108). Подобные детали актуализируют одну из главных мыслей повести: жизнь, смерть, любовь потеряли свою ценность по сравнению с проблемой жилища и его обустройства. Мировоззрение Дмитриева окончательно изменилось. Его дед ассоциировался с детством Дмитриева, с его прежним бытом. После его смерти Дмитриев стал будто бы отрезан от своей семьи. Невозможно не упомянуть сцену, когда Лена на похоронах фальшиво начала рыдать и говорить о том, какой хороший был дед у Виктора и как она его любила. Родители Лены стояли в черных плащах, черных перчатках, с черными зонтами. У Веры Лазаревны была даже черная вуалька на шляпке. Было ощущение того, что она переживала больше за свой внешний вид, чем за смерть деда Дмитриева.

Когда Дмитриев с Леной только поженились и отправились отдыхать на юг, Иван Васильевич –отец Лены – сделал ремонт на даче Дмитриевых. На первый взгляд, все выглядело хорошо: «Когда вернулись в августе, старые комнатки было не узнать – полы блестели, рамы и двери сверкали белизной, обои во всех комнатах были дорогие, с давленным рисунком, в одной комнате зеленые, в другой – синие, в третьей – красновато-коричневые. Правда, мебель среди этого блеска стояла прежняя, убогая, купленная еще Георгием Алексеевичем. Раньше было незаметно, а сейчас бросалось в глаза: до чего ж бедность! Какие-то железные сетки на козлах вместо кроватей, столы и шкафы из крашеной фанеры, плетеный топчан, еще что-то плетеное, ветхое до невозможности...» (Трифонов 2011:97). Здесь бытовые детали играют большую роль в раскрытии мировоззрения Лукьяновых и Дмитриевых.

Шикарный ремонт Лукьяновых и убогая старая мебель Дмитриевых в тандеме – это несовместимые вещи... Как и мировоззрение этих семей.

Проанализировав функции бытовых деталей в повести Ю. Трифонова «Обмен», можем сделать вывод о том, что вещные детали в произведении писателя несут в себе глубокий смысл, они раскрывают психологическое состояние героев и их мировоззрение, это является их основными функциями в повести.

## ЛИТЕРАТУРА

Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. СПб.: Паритет, 2006. 314 с.

Бубнов С.А. Словарь литературоведческих терминов. От значения слова к анализу текста. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. 212 с. <https://doi.org/10.23682/73342>

Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. 3-е изд. М.: Флинта, Наука, 2000. 248 с.

Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный словарь: В 2 т. М.: Русский язык, 2000. 1209 с.

Жаворонок И.А. Художественная деталь и её функции в творчестве Л.Е. Улицкой: Дисс. ... канд. фил. наук. Тверь, 2012. 172 с.

Кваскова А.А., Култышева О.М. Понятия «мотив» и «лейтмотив» в современном литературоведении // Нижневартковский филологический вестник. 2018. Т. 3. №2. С. 86-90.

Кожевников В.М., Николаев П.А. Литературный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.

Прохоров А.М. Большая советская энциклопедия: В 30 т. 3-е изд. М., 1969. Т. 4. 600 с.

Путнин Ф.В. Деталь художественная // Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. Т. 9. М.: Советская энциклопедия, 1978. Стб. 267-268.

Суслова Н.В., Усольцева Т.Н. Новейший литературоведческий словарь-справочник. Мозырь: Белый ветер, 2003. 133 с.

Трифонов Ю. Выбирать, решаться, жертвовать // Вопросы литературы. 1972. №2. С. 62-64.

Трифонов Ю.В. Московские повести. М.: АСТ, 2011. 448 с.

Чудаков А.П. Слово – вещь – мир. От Пушкина до Толстого. М.: Современный писатель, 1992. 320 с.

## REFERENCES

Belokurova, S.P. (2006). Slovar' literaturovedcheskikh terminov. St. Petersburg. (in Russian).

Bubnov, S.A. (2018). Slovar' literaturovedcheskikh terminov: ot znacheniya slova k analizu teksta. Saratov. (in Russian).

Esin, A.B. (2000). Printsipy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya. Moscow. (in Russian).

Efremova, T.F. (2000). Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-obrazovatel'nyi slovar'. Moscow.

Zhavoronok, I.A. (2012). Khudozhestvennaya detal' i ee funktsii v tvorchestve L.E. Ulitskoi: Diss. ... kand. fil. nauk. Tver'. (in Russian).

Kvaskova, A.A., & Kultysheva, O.M. (2018). Ponyatiya «motiv» i «leitmotiv» v sovremennom literaturovedenii. *Nizhnevartovskii filologicheskii vestnik*, 3(2), 86-90. (in Russian).

Nikolaev, P.A. (1987). Literaturnyi entsiklopedicheskii slovar'. Moscow. (in Russian).

Prokhorov, A.M. (1969). Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya. Moscow. (in Russian).

Putnin, F.V. (1978). Detal' khudozhestvennaya // *Kratkaya literaturnaya entsiklopediya*. Moscow. (in Russian).

Suslova, N.V., & Usol'tseva, T.N. (2003). Noveishii literaturovedcheskii slovar'-spravochnik. Mozyr'. (in Russian).

Trifonov, Yu. (1972). Vybirat', reshat'sya, zhertvovat'. *Voprosy literatury*, (2), 62-64. (in Russian).

Trifonov, Yu.V. (2011). Moskovskie povesti. Moscow. (in Russian).

Chudakov, A.P. (1992). Slovo – veshch' – mir. Ot Pushkina do Tolstogo. Moscow. (in Russian).

Дата поступления: 08.10.2022

Дата принятия: 18.10.2022

© Денисюк А.А., 2022

УДК 378.6

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/02>*Е.В. Килимник*

## ФОРМИРОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ МВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Аннотация.** Целью предложенной статьи является анализ перспектив интеграции российской системы высшего образования в европейское образовательное пространство. Актуальность исследования заключается в том, что одной из основных целей современного образования является создание системы высшего образования третьего поколения. Утверждается, что преподаватель вуза должен уделять особое внимание определению новой гуманитарно-филологической парадигмы, основанной на приверженности курсанта личностной составляющей, то есть становлению самостоятельной и ответственной личности, вовлеченной в образовательный процесс. В статье выделены ключевые задачи, стоящие перед системой региональных высших учебных заведений, среди которых одной из главных в процессе филологического познания является формирование многоязычия (двужычия и трехязычия) в вузе, т. е. знания курсантом русского, национального (при необходимости) и иностранного (английского, немецкого, китайского и пр.) языков. Кроме этого, определены и другие перспективы развития регионального образования в образовательных учреждениях МВД России. Теоретико-методологическую основу исследования составили проблемно-аксиологический и антропологический подходы, а также методы анализа, синтеза и сравнения. Новизна исследования заключается в том, что интеграция современного образования рассматривается через призму существующих коммуникаций, синтеза институциональных структур, современной социокультурной ситуации, филологической направленности обучения, ценностей, возникших в условиях изменений в результате эволюции общества в целом.

**Ключевые слова:** обучение; методика; специфика; многоязычие; вузы МВД; Россия

**Сведения об авторе:** Евгений Витальевич Килимник, доктор искусствоведения, профессор кафедры философии, психологии и гуманитарных наук Уральского юридического института МВД России, член-корреспондент Российской академии естественных наук, ORCID 0000-0003-2949-465X.

**Контактная информация:** 620000, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66, Уральский юридический институт МВД России, тел.: +79617709576, kilimnik\_06@mail.ru

*E.V. Kilimnik*

**FORMATION OF BILINGUALISM IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION  
OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS  
OF THE RUSSIAN FEDERATION**

**Abstract.** The purpose of the proposed article is to analyze the prospects for the integration of the Russian higher education system into the European educational space. The relevance of the study lies in the fact that one of the main goals of modern education is the creation of a third-generation higher education system. It is argued that a university teacher should pay special attention to the definition of a new humanitarian and philological paradigm based on the cadet's commitment to the personal component, that is, the formation of an independent and responsible person involved in the educational process. The article highlights the key tasks facing the system of regional higher educational institutions, among which one of the main ones in the process of philological knowledge is the formation of multilingualism (bilingualism and trilingualism) at the university, i.e. knowledge by the cadet of Russian, national (if necessary) and foreign (English, German, Chinese, etc.) languages. In addition, other prospects for the development of regional education in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia have been identified.

The theoretical and methodological basis of the study was the problem-axiological and anthropological approaches, as well as methods of analysis, synthesis and comparison. The novelty of the study lies in the fact that the integration of modern education is viewed through the prism of existing communications, the synthesis of institutional structures, the current socio-cultural situation, the philological orientation of education, the values that have arisen in the context of changes as a result of the evolution of society as a whole.

**Keywords:** training; methodology; specifics; multilingualism; universities of the Ministry of Internal Affairs; Russia

**About the author:** Evgeny Vitalievich Kilimnik, Doctor of Art History, Professor of the Department of Philosophy, Psychology and Humanities of the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, ORCID 0000-0003-2949-465X.

**Contact information:** 620000, Yekaterinburg, st. Korepina, 66, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, tel.: +79617709576, kilimnik\_06@mail.ru

---

Килимник Е.В. Формирование многоязычия в системе высшего образования в вузах МВД Российской Федерации // Нижневартровский филологический вестник. 2022. №2. С. 17-28. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/02>

Kilimnik, E.V. (2022). Formation of Bilingualism in the System of Higher Education of Universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 17-28. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/02>

---

В современную эпоху информационного общества благополучие любой страны зависит от динамичного развития системы государственного образования. Информационная эпоха ускорила развитие этой системы и профессиональную подготовку преподавателей, студентов и курсантов образовательных учреждений МВД России. Вопрос о качестве подготовки учителей и вопрос о том, какими должны быть учителя сегодня и в будущем, имеют большое значение не только в мире, но и в отдельных государствах, имеют непосредственное влияние на Россию. Такого же порядка вопрос о целесообразности нахождения в системе Болонского образования, дальнейшем развитии концепции образования в российских регионах, реформе высшего образования. В результате почти каждый становится участником трансформации общества, что является ключевым индикатором положительных или отрицательных изменений. Поэтому главную роль в реформировании образовательного процесса играет личностный характер коллектива. В связи с этим актуальной стратегически важной задачей является создание в образовательных учреждениях МВД России новой системы подготовки в области языкознания, характерного для многонациональной и поликультурной России. Особенность процесса повышения уровня знаний в области освоения двух или трех языков: русского, родного национального и иностранного (например, английского и пр.), состоит в том, что необходимо в первую очередь включение полного комплекса базовой теоретико-методической и практической подготовки педагогов российских вузов. В ходе процесса обучения двуязычию и многоязычию студентов или курсантов, навыки современного преподавателя русского языка, а также национально-республиканского языка должны быть укоренены в культурном наследии страны и ее народа. При этом модель социальных изменений, целостный и гармоничный образ будущего страны и ее системы образования должны соответствовать традиционным для России социальным ценностям, выражающимся в сотрудничестве, справедливости и общечеловеческой солидарности. Поэтому предложенный исследовательский материал в контексте практической значимости статьи может быть использован в работе специалистов, занимающихся организацией образовательной политики в военных и гражданских вузах.

Система высшего образования в России представляет собой многоаспектную структуру формирования интеллектуального капитала нации, педагогически организованной социализации студентов или курсантов в образовательных организациях МВД России. Российская система образования, как важный элемент общественной, политической и экономической жизни, является необходимым условием развития всех отраслей экономики

страны. Значение образования для всех сторон общественной жизни подтверждается тем, что образование является первым звеном в инновационной цепочке «образование – исследования – венчурные проекты – массовое внедрение инноваций». В 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу и обязалась выполнить ряд условий, таких как переход на модульную систему обучения; внедрение сопоставимых квалификаций в сфере высшего образования и двухуровневой системы образования (бакалавриат – магистратура), балльно-рейтинговой модели и академических кредитов европейского типа в академическую деятельность российских вузов (Сулейманова, Фаткуллина 2014: 138). Выполнение этих условий было направлено на обеспечение интеграции России в единое европейское пространство высшего образования при сохранении базовых принципов обучения в соответствии с Болонским процессом, таких как – сопоставимость учебных программ; академическая гибкость обучающихся и профессиональная мобильность преподавательского состава, которая достигается за счет постоянного повышения педагогического мастерства и расширения круга научных интересов, а также эквивалентность дипломов российских и европейских вузов на общем рынке труда.

Для всей российской образовательной системы долгое время была характерна «субъектно-объектная» парадигма образования, в соответствии с которой цели, задачи, содержание, принципы, формы и методы обучения определялись преподавателем. Являясь объектом образовательного процесса, студент или курсант образовательных организаций МВД России выполнял свою пассивную функцию «приемника» информации, знаний. Такая система обучения была предложена немецким педагогом Иоганном Фридрихом Гербартом еще в первой половине XIX в. и вполне подходила для решения задач прежнего индустриального общества. Однако система образования на современном этапе ее развития ориентирована не только на оснащение обучающегося знаниями, но и на воспитание в нем стремления к постоянному самостоятельному и творческому подходу к получению новых знаний, при тренировке его умений и навыков самостоятельного обучения. Саморазвитие становится ключевой задачей педагогического процесса в системе отечественного образования.

Реформирование российской системы образования связано с рядом вопросов, таких как, например, необходимость сохранить фундаментальные ценности (не секрет, что цель всего образовательного процесса в российских вузах заключалась в более основательной подготовке по фундаментальным наукам), обеспечить целостность образования, сохранить традиции российского высшего образования и его активной роли в создании социокультурной среды и пр. Любые возможные препятствия в этом процессе были вызваны не столько ходом интеграции в более прагматичную европейскую систему высшего образования, а скорее путем трансформации педагогической парадигмы «субъект-объект» в парадигму «субъект-субъект», которая уже ориентируется на самого обучающегося, на его желания и стремления. Эту концепцию подтверждает мысль американского педагога Джона Дьюи (1859-1952 гг.) в первой половине XX в., который впервые заявил, что студент сам должен выбирать, что

изучать и как изучать. Согласно этому подходу, учащегося следует обучать не только всей сумме знаний, но и методам мышления (теоретический, диалектический, логический, системный подход, анализ и синтез). Студента или курсанта образовательных организаций МВД России следует поддерживать в развитии его творческих способностей (умении применять полученные знания в любых обстоятельствах вплоть до постановки задач, а также нахождении новых способов выполнить эти задачи) и в совершенствовании своих профессиональных навыков (легко действовать в стандартных и нестандартных ситуациях). Дьюи предложил ограничить функции преподавателя индивидуальным наблюдением, направлением деятельности студента на заданную «траекторию» развития в рамках модульной образовательной программы и всего образовательного процесса (Дьюи 1970: 127).

Представители радикальной гуманистической социологической школы И. Ильич и П. Фрейре выступали за субъектно-предметную форму обучения, как в школе, так и в вузе, и характеризовали субъектно-объектный подход, как «банковский подход» или метод, при котором обучающийся является скорее объектом – копилкой знаний, а не субъектом учебного процесса деятельности, что приводит в итоге к подавлению личности и к позиции его соответствия образовательной действительности. В XXI в. идея о том, что обучающиеся являются «полноправными членами общества высшего образования», была подчеркнута в Пражском коммюнике 2001 г. во время встречи европейских министров. В настоящее время глубокая озабоченность общества с учетом проблем гуманизации во многом связана с эволюцией философских воззрений, которые в настоящее время ставят на первое место личность в центр научного исследования. И этой личности приходится отвечать совершенно новому набору требований, когда врозь от своих профессиональных знаний и умений она должна усвоить также и духовную культуру, необходимую для качественного изменения структуры, содержания и организационной формы всей системы педагогического образования и воспитания.

Развитие российской системы образования направлено на формирование у студентов и курсантов образовательных организаций МВД России таких качеств, как научная компетентность, самостоятельность, независимость в суждениях, способность к самонастройке, самосознанию и коммуникации. Эти факторы выступают основой современного профессионального специалиста.

Высшие учебные заведения России, в том числе и специальные образовательные организации МВД России, должны быть ориентированы на внедрение структурной реорганизации высшего профессионального образования, в основе которой лежит идея о том, что инновационные образовательные программы, созданные в рамках Болонского процесса, подлежат модернизации в соответствии с решением следующих задач:

1) компетентностный подход – ориентация на результат обучения за счет достижения базовых компетенций, которая предполагает способность студента или курсанта, будучи лично мотивированным, осуществлять учебную деятельность, на основе комплекса

общеобразовательных умений, а также умений принимать решения и предвидеть возможные результаты, которые зависят от индивидуальной системы ценностей;

2) модульная структура, выполняющая функцию образовательной программы. Эта программа индивидуальна в содержании, методах обучения, интенсивности познавательной учебной деятельности студентов или курсантов. В модуле есть определенная структура, направленная на достижение целостной дидактической цели и выступающая значимым элементом воспитательной работы. В рамках этого модуля обязательно должна быть методика обучения двуязычию и многоязычию студента или курсанта российского вуза;

3) измерение объема учебной нагрузки в зачетных единицах или кредитах, что является современным инструментом оценки участия обучающихся в процессе учебно-практической деятельности, а также научной и внеучебной работы, что приводит к внедрению новой системы качества в процесс образования.

Также следует отметить, что сочетание всех трех характеристик (компетенции–модули–кредиты) делает эти программы действительно «инновационными» и подходящими для современного европейского и мирового образования.

Высшее учебное заведение, в том числе и образовательные организации МВД России, должны стать общепризнанным центром знаний, центром региональной культуры и технически совершенной площадкой для научных исследований, которая будет качественно готовить профессиональных специалистов третьего тысячелетия.

Согласно концепции модернизации российской системы образования, как отмечала российская исследовательница Ф.Г. Фаткуллина, «образовательные учреждения должны воспитывать личность с современным научным мировоззрением, развивать ее интеллектуальные способности, продвигать ее познавательные интересы и создавать ей условия для использования новых информационных технологий. В настоящее время все российские обучающиеся должны регистрировать информацию об окружающем мире, составлять поисковые проекты, анализировать результаты своих исследований, а также планировать свою работу в отношении научных достижений» (Fatkulina 2013: 119).

В 2002 г. Минобрнауки России разместило в интернете пресс-релиз «О многобалльной системе оценивания в российском образовательном процессе», согласно которой модернизация высшей школы предполагает пересмотр подхода к системе оценки знаний обучающихся (Трубицына). Эта проблема возникает время от времени время в СМИ, а также у большинства профессорско-преподавательского состава гражданских и образовательных организаций МВД России. Однако хорошо известно, что на самом деле большинство российских преподавателей следуют традиционной системе оценки знаний, т.е. отечественной «пятибалльной» системе оценивания, которая фактически трансформируется в «трехбалльную», так как «неудовлетворительно» и «сверх неудовлетворительно» не заносятся в аттестат студентов или курсантов. Фактически, «многобалльные» системы оценки знаний приняты в большинстве стран мира, и большинство российских вузов также перешли на новые, многобалльные системы оценивания знаний студентов, что стоит применить в

образовательном процессе и образовательных организациях МВД России для повышения качества образования.

Сегодня проблема углубленного изучения английского языка, как языка межнационального общения в вузах Российской Федерации, приобретает все большее значение. В то же время «девиз» известного австрийского философа и лингвиста Людвиг Витгенштейна XIX века следует хорошо помнить: «то, что вообще можно сказать, можно сказать ясно, а то, что нельзя сказать ясно, не следует говорить вообще» (Цит. по: Морозкин, Морозкин 2009: 73-74). Это означает, что в процессе обучения английскому языку, как языку интернационального и поликультурного общения, студентов или курсантов образовательных организаций МВД России следует обучать «наиболее четкой и всеобъемлющей логической лингвистической модели, выражающей любую форму научного знания, с помощью которой исследователь мог бы выделить и конкретизировать сущность новаторских идей, составляющих основу подлинного познания мира» (Морозкин, Морозкин 2009: 74).

Необходимо научить курсанта не только точно, правильно и логично излагать свои мысли на русском, родном национальном и, например, английском языках, но и получить навыки восприятия и интерпретации глубоких, сложных научных текстов. При этом обучающиеся должны уметь корректировать «чувство предвосхищения» «в соответствии с полученной информацией, преобразуя ее в некую новую сущность». Это поможет уменьшить «количество неизбежных «псевдосмыслов» и создаст ситуацию, в которой «смыслообразующая» основа текста становится «более глубокой» (Морозкин, Морозкин 2009: 74).

Основной задачей, стоящей перед профессорско-преподавательским составом всех вузов страны, в том числе и образовательных организаций МВД России, является обеспечение учебного процесса соответствующей системой контроля качества. Как известно, главный недостаток традиционной системы оценки знаний студентов или курсантов заключается в том, что она не способствует активной и динамичной работе обучающихся, так как ситуация не должным образом контролируется и качественная работа студента или курсанта недостаточно мотивирована. Нынешняя система управления особо не отмечает лучших студентов, сдавших все зачеты и экзамены досрочно или в течение зачетной недели. Финальная экзаменационная оценка часто не учитывает индивидуальную работу студентов или курсантов образовательных организаций МВД России. Эти и многие другие недостатки традиционной системы повлекли за собой поиск новых возможностей объективного оценивания обучающихся в системе знаний, умений и навыков. Указанная проблема делает необходимой модернизацию традиционного образования, внедрение новых технологий для подготовки высококвалифицированных специалистов с помощью создания новых методических, информационных и технических уровней обучения.

Одним из вариантов такой модернизации является модульно-рейтинговая технология обучения, которая дает возможность активно влиять на процесс обучения и улучшать его функциональные характеристики, повышения мотивации студентов и курсантов

образовательных организаций МВД России в процессе обучения и, таким образом, улучшения их успеваемости.

Модульная система обучения направлена на то, чтобы студент или курсант образовательных организаций МВД России занимался регулярно в течение всего семестра, она требует строгих правил образовательного процесса, которые должны выполняться как учащимися, так и преподавателями. Эта система состоит из двух взаимосвязанных между собой частей: рейтинга и модуля (Сулейманова, Фаткуллина 2014: 138).

Модульно-рейтинговая система оценки обучающихся основана на непрерывной индивидуальной работе с каждым студентом или курсантом в течение всего семестра. Модульно-рейтинговая система позволяет студенту или курсанту образовательных организаций МВД России самостоятельно анализировать и оценивать свои достижения, оценить его работу и исправлять ее, выполнив дополнительные задания. В результате, обучающиеся получают больший объем знаний самостоятельно, проявляя креативность и мотивацию, что, безусловно, повышает качество их знаний. Таким образом, в процессе контроля усвоения знаний участвует не только преподаватель, но и сам студент или курсант образовательных организаций МВД России.

Обсуждая проблемы российского высшего образования, многие исследователи сходятся во мнении, что его интеграция в европейское пространство высшего образования предоставляет большие возможности для рационального использования финансовых и человеческих ресурсов в сфере преподавания. Будущие специалисты должны получить компетенции в различных научных исследованиях и развивать свое творческое умение. Это дает каждому студенту или курсанту возможность раскрыть свой профессиональный и личностный потенциал.

В многонациональной России, например, «совместное проживание народов на одной территории приводит к контакту между языками, что влияет на взаимодействующие языки и приводит к возникновению явления культурного двуязычия» (Фаткуллина 2014: 219). В условиях полиэтничного пространства (поликультурного и многоязычного общества) ради бесконфликтного существования народов, говорящих на разных языках, необходимо знать не только иностранный, родной национальный языки, но также хорошо и язык-посредник, с помощью которого люди могут вступать в коммуникативный контакт. В условиях многоязычного общества человек не может существовать, зная только родной язык, ему нужен язык-посредник, через который он может установить языковой контакт с людьми разных национальностей. В силу исторической традиции русский язык был языком-посредником в России уже много столетий, и он признан официальным языком Российской Федерации и во всех субъектах, при этом важность изучения национального языка в вузе сможет помочь лучше понять культурную специфику того или иного народа многонациональной России, среди представителей которого выпускнику, возможно, придется работать многие годы своей службы.

Можно отметить, что нерусское население в России в основном двуязычно, и национальное русское двуязычие нерусских этносов набирает обороты, однако в этой сфере еще остается много вопросов. Основные проблемы следующие:

– формирование в России активного национального двуязычия, предполагающего свободное владение двумя языками – русским и родным, и активное воплощение их в разных сферах жизни в устной и в письменной форме;

– формирования активного двуязычия влечет за собой проблему повышения речевой культуры билингва в языках – родном и русском – без интерференции и интеркаляции;

В условиях современного российского образования важным становится воспитание двуязычного человека, который не только может общаться на двух языках, но, что главное, освоил две национальные культуры, две языковые картины мира (Воробьев, Сулейманова, Фаткуллина, Хайруллина 2014: 168).

Овладение третьим (иностранном, в основном английским) языком связано с определенными трудностями, и разница в основе этого вопроса лежит в мировоззрении народов, говорящих на разных языках. Реальный мир воспринимается через язык, а понятие «языковая картина мира» означает картину мира, отраженную средствами конкретного языка. Таким образом, овладение вторым и третьим языком происходит вместе с приобретением нового языкового мировоззрения. Поскольку язык и культура органически взаимосвязаны (язык является сокровищницей культуры), овладение вторым языком предполагает вхождение в другую культуру, познание образа мышления, мировоззрения, системы нравов, обычаев, традиций и менталитета людей – носителей языка, что необходимо активно воспитывать в условиях поликультурного российского общества.

Во всех, в том числе образовательных организациях МВД России, должны решаться следующие актуальные проблемы организационно-методического характера:

– билингвального образования в вузе: форма, содержание, методика требуют пересмотра всего содержания и всей методической системы обучения языкам;

– проблема методического обеспечения учебного процесса: создание учебников и методических пособий нового поколения, как на родном, так и на русском языках для иностранных студентов и курсантов в вузах;

– проблема подготовки преподавателей, способных успешно реализовать задачу пропаганды активного билингвизма и воспитания двуязычной или трехязычной личности в процессе филологической, языковой подготовки.

Помимо вопросов двуязычия, «в условиях современной глобальной цивилизации и укрепления связей между нациями и народами в ряде жизненных сфер – экономической, политической, научной и культурной, становится актуальной проблема многоязычия» (Фаткуллина 2014: 221). Прежнее двуязычие становится уже явно недостаточным в процессе нарастающей глобализации во всех сферах российской жизни. Так, например, международные контакты между многоязычными народами приобретают все более масштабный характер, а общение на иностранном языке превращается в повседневную необходимость. Сама жизнь

диктует необходимость говорить не только на одном иностранном (международном) языке, например, английском, немецком или китайском, как языке-посреднике, но и национальном. «Подобно двуязычию, трехязычие становится обычным явлением» (Фаткуллина 2014: 221).

В настоящее время изучение иностранных и национальных языков является потребностью в языковом образовании во всех (в том числе образовательных организациях МВД России) российских вузах, что создает основу для расширения многоязычия в нашей стране. Можно констатировать, что в настоящее время переход от двуязычия к многоязычию в региональном образовательном пространстве начался, и этот процесс требует серьезной поддержки. Например, во всех российских вузах кроме английского изучаются и другие иностранные языки, в частности: европейские, такие как немецкий и французский, и азиатские, такие как китайский, арабский, турецкий и другие. Их выбор определяется местными условиями, в первую очередь, наличием специалистов, т.е. преподавателей иностранных языков. В связи с этим становится актуальным второй вопрос: подготовка специалистов по иностранным языкам и соответствующей разработке теоретико-методологической базы.

Необходимость восстановления и укрепления взаимосвязи между фундаментальной и гуманитарной сферами науки становится серьезной проблемой для современных региональных вузов РФ. Резервы будущего развития страны кроются в усилении интеграции науки и высшего образования. «Симбиоз» сектора научно-исследовательских и опытно-конструкторских организаций, Российской академии наук и ее регионального сектора: филиалов, научных лабораторий, научно-технических лабораторий, – с одной стороны, и вузов, – с другой, позволит значительно сократить разрыв между высшим образованием и наукой, а в перспективе решить проблему вовлечения в образовательный процесс ученых самого высокого уровня.

Движение фундаментальной, отраслевой науки, академической науки «в сторону» вузов будет способствовать привлечению одних из самых талантливых студентов или курсантов образовательных организаций МВД России для решения серьезных задач как фундаментального, так и прикладного характера.

Подводя итоги исследованию, необходимо отметить, что механизм интеграции науки в систему высшего образования должен быть разработан и запущен в условиях информационного, постоянно меняющегося мира. В результате «постепенное слияние академических институтов, отраслевых научно-исследовательских институтов и вузов (в том числе образовательных организаций МВД России) должны состояться». «В то же время вышеуказанные учреждения должны быть обеспечены системой взаимосвязи и сотрудничества в интеграционном процессе, которая позволит существенно углубить знания всех обучающихся и ориентировать их на решение актуальных научных задач, поможет им раскрыть свои таланты и найти подходящее занятие» (Морозкина 2009: 87). Одним из маркеров этого процесса в системе обучения студентов и курсантов в вузе должна стать

система освоения русского и иностранного языков или русского, национального и одного из иностранных языков с соответствующим теоретико-методическим фундаментом.

Каждая из частей этой системы, ее цели и способы их реализации, а также мотивация всего коллектива профессорско-преподавательского состава на достижение положительных результатов при координации образовательных организаций МВД России в Болонском процессе и обеспечение дальнейшего развития высшего образования в будущем должна быть четко понята участниками образовательного процесса.

## ЛИТЕРАТУРА

Воробьев В.В., Сулейманова А.К., Фаткуллина Ф.Г., Хайруллина Р.Х. Отражение национальной языковой картины мира в реалиях республики. Уфа: БашГУ, 2014. 208 с.

Дьюи Д. Школа и общество. М.: Просвещение, 1970. 127 с.

Морозкина Е.А. Роль лингвистики в развитии научного знания // Успехи современного естествознания. 2009. №6. С. 87-88.

Морозкин Н.Д., Морозкин Ю.Н. О некоторых направлениях повышения уровня и эффективности вузовской науки // Успехи современного естествознания. 2009. №6. С. 73-74.

Сулейманова А.К., Фаткуллина Ф.Г. Региональная образовательная система на пути интеграции: проблемы и перспективы // Культура и образование в XXI веке. Барнаул: Издательство Ладомир, 2014. С. 138-146.

Трубицына О.В. Модульно-рейтинговая технология обучения и ее влияние на процесс обучения. <https://clck.ru/32XGQj>

Фаткуллина Ф.Г. Топонимическая лексика как отражение национальной языковой картины мира // Европейский журнал социальных наук. 2014. №1 (3). С. 219-224.

Fatkullina F.G. Product placement as a type of advertising. Journal of International Scientific Publications: Language, Individual & Society. 2013. Vol. 7. №1. P. 119-125.

## REFERENCES

Vorob'ev, V.V., Suleimanova, A.K., Fatkullina, F.G., & Khairullina, R.Kh. (2014). Otrazhenie natsional'noi yazykovoi kartiny mira v realiyakh respublik. Ufa. (in Russian).

D'yui, D. (1970). Shkola i obshchestvo. Moscow. (in Russian).

Morozkina, E.A. (2009). Rol' lingvistiki v razvitii nauchnogo znaniya. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, (6), 87-89. (in Russian).

Morozkin, N.D., & Morozkin, Yu.N. (2009). O nekotorykh napravleniyakh povysheniya urovnya i effektivnosti vuzovskoi nauki. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*, (6), 73-74. (in Russian).

Suleimanova, A.K., & Fatkullina, F.G. (2014). Regional'naya obrazovatel'naya sistema na puti integratsii: problemy i perspektivy. In *Kul'tura i obrazovanie v XXI veke*. Barnaul, 138-146. (in Russian).

Trubitsyna, O.V. Modul'no-reitingovaya tekhnologiya obucheniya i ee vliyanie na protsess obucheniya. <https://clck.ru/32XGQj>

Fatkullina, F.G. (2013). Razmeshchenie produkta kak vid reklamy. *Zhurnal mezhdunarodnykh nauchnykh publikatsii: Yazyk, Individ i obshchestvo*, (7 (1)), 119-125. (in Russian).

Fatkullina, F.G. (2014). Toponimicheskaya leksika kak otrazhenie natsional'noi yazykovoi kartiny mira. *European Social Science Journal*, (1(3)0, 212-225. (in Russian).

Дата поступления: 26.07.2022

Дата принятия: 23.08.2022

© Климиник Е.В., 2022

УДК 372.882

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/03>

А.А. Леванова

## ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С НРАВСТВЕННОЙ ПРОБЛЕМАТИКОЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ПРОБЛЕМАТИКИ РОМАНА М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»)

**Аннотация.** В настоящей статье автор отвечает на актуальные вопросы, касающиеся проблем, поднимаемых в художественных произведениях, изучения сущности понятия «проблематика» и ее разновидностей, а также нравственной проблематики, раскрывающейся в художественных произведениях, изучаемых в средней школе, в частности, в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Автор рассматривает данные вопросы не только на теоретическом, но и на практическом уровне, проводя анализ поступков главного героя романа «Герой нашего времени» Печорина. Также в ходе исследования автор проводит сравнительный анализ нескольких учебных программ по литературе в целях выявления особенностей методик, к которым прибегают современные методисты при раскрытии проблематики художественных произведений в целом и романа «Герой нашего времени» в частности. По итогам исследования автор приходит к выводу о том, что в современных школьных методиках значительное внимание уделяется изучению произведений с нравственной проблематикой. Установлено, что рассматриваемые в исследовании методики нацелены на охват аудитории с 5 по 9 класс, поскольку именно на этот период приходится этап формирования у учащихся нравственно-эстетических представлений о жизни и выбора ими нравственных идеалов. Кроме того, результатами исследования стали выделение нравственной проблематики романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и сформированный на его основе вывод о том, что затрагиваемые в романе нравственные проблемы базируются преимущественно на отношении главного героя как к жизни, так и к окружающим его людям.

**Ключевые слова:** Лермонтов; «Герой нашего времени»; проблема; проблематика; художественное произведение; нравственная проблематика; литература

**Сведения об авторе:** Анастасия Алексеевна Леванова, магистрант 2 года обучения направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (направленность «Литература в профильном образовании») кафедры филологии, лингводидактики и перевода Нижневартовского государственного университета.

**Контактная информация:** 628600, г. Нижневартовск, ул. Мира, 3Б, ауд. 305, asya2000p@mail.ru

A.A. Levanova

**STUDYING WORKS WITH MORAL ISSUES IN THE SECONDARY SCHOOL  
(ON THE EXAMPLE OF ANALYSIS OF THE PROBLEMS  
OF M.Yu. LERMONTOV'S NOVEL "HERO OF OUR TIME")**

**Abstract.** In this article, the author answers topical questions related to the problems raised in works of art, the study of the essence of the concept of "problematics" and its varieties, as well as the moral issues that are revealed in works of art studied in high school, in particular, in the novel by M.Yu. Lermontov "A Hero of Our Time". The author considers these issues not only at the theoretical, but also at the practical level, analyzing the actions of the main character of the novel "A Hero of Our Time" Pechorin. Also, in the course of the study, the author conducts a comparative analysis of several curricula in literature in order to identify the features of the methods used by modern methodists when revealing the problems of works of art in general and the novel "A Hero of Our Time" in particular. Based on the results of the study, the author comes to the conclusion that in modern school methods, considerable attention is paid to the study of works with moral issues. It has been established that the methods considered in the study are aimed at reaching an audience from grades 5 to 9, since it is during this period that the stage of formation of students' moral and aesthetic ideas about life and their choice of moral ideals falls. In addition, the results of the study were the selection of the moral issues of the novel by M.Yu. Lermontov "The Hero of Our Time" and the conclusion formed on its basis that the moral problems touched upon in the novel are based mainly on the main character's attitude both to life and to the people around him.

**Keywords:** Lermontov; "Hero of our time"; problem; problems; piece of art; moral issues; literature

**Information about the author:** Anastasia Alekseevna Levanova, graduate student 2 years of study in the field of study 44.04.01 Pedagogical education (focus "Literature in specialized education") Department of Philology, Linguodidactics and Translation, Nizhnevartovsk State University.

**Contact information:** 628600, Nizhnevartovsk, st. Mira, 3B, room. 305, asya2000p@mail.ru

---

Леванова А.А. Изучение произведений с нравственной проблематикой в средней школе (на примере анализа проблематики романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени») // Нижневартровский филологический вестник. 2022. №2. С. 29-38. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/03>

Denisyuk, A.A. (2022). The Functions of Everyday Life in the Story of Y. Trifonov "Exchange" and Ways of Depicting it. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 29-38. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/03>

---

Слово «проблема» имеет греческое происхождение (*problema* – задание, задача) и в самом общем смысле означает какой-либо сложный вопрос практического или теоретического характера, который требует изучения и разрешения. Примечательно, что, несмотря на сходство терминов «проблема» и «проблематика», они не тождественны друг другу: проблематика по своей сути является ничем иным как осмыслением автором социальных характеров своих героев. Выбор проблематики произведения означает выделение автором у героев на основе собственного мировоззрения определенных свойств и качеств, которые представляются ему наиболее значимыми (Поспелов 1976: 77).

В литературе проблематика художественного произведения представляет собой область осмысления писателем отраженной реальности. Именно в этой области автор транслирует свое понимание человека и мира, свои размышления и переживания на ту или иную интересующую его тему. Таким образом, именно в области осмысления отраженной реальности автор изучает и раскрывает тему под определенным углом зрения. Отсюда следует, что проблематика может рассматриваться в качестве центральной части художественного созерцания, ведь именно в проблематике художественного произведения сосредоточено то, ради чего автор создает свое произведение, а читатель обращается к нему. Понимание уникального мира автора, как следствие, становится тождественным пониманию проблематики художественного произведения.

Дифференциация типов проблематики художественных произведений была впервые осуществлена М.М. Бахтиным, который выделил две концепции действительности: романную и нероманную (Бахтин 1975). Различие между концепциями в типологии М.М. Бахтина проводилось по подходам автора к пониманию и изображению человека.

Примечательно, что в соответствии с классическим учебником «Введение в литературоведение», изданным под редакцией Г.Н. Поспелова, перечень типов проблематики был иным – в частности, в учебном пособии 1976 года типы проблематики классифицировались в соответствии с тем, какие сферы общественной жизни проблематика отражала. В классическом учебном пособии автор выделял:

- 1) философскую проблематику;
- 2) нравственную проблематику;
- 3) идейно-политическую проблематику;
- 4) социальную проблематику;
- 5) социально-политическую проблематику (Поспелов 1976: 65).

Обращение к тому или иному типу проблематики находилось в зависимости от того, на чем именно сфокусировано внимание автора: на каких чертах характера героев, на каких противоречиях и т. д. В романе М. Лермонтова использована философская проблематика.

Важно подчеркнуть, что в подавляющем большинстве художественных произведений проблематика присутствует в типологически чистом виде – т. е. внимание автора сосредоточено на одном конкретном типе проблематики, в то время как другие разновидности остаются невостребованными или же не играют существенной роли в развитии сюжета. Тем

не менее, в отдельных произведениях могут присутствовать два и более типов проблематики: примером в данном случае могут служить произведения А.С. Пушкина. В частности, в романе «Евгений Онегин» автор обращается к двум типам проблематики: к идейно-нравственной и социокультурной. В поэме «Медный всадник», помимо идейно-нравственной, автор обратился также и к национальной проблематике.

Таким образом, можно прийти к заключению о важной роли понятий «проблема» и «проблематика» в литературоведении. Можно даже утверждать, что проблематика имеет приоритет относительно темы и замысла художественного произведения. Особенно это касается нравственной проблематики.

Под нравственностью принято понимать такие человеческие качества, которые основаны на идеалах добра, чести, долга, справедливости, находящих свое проявление в отношении человека к природе и к другим людям. Посредством художественного текста через поднимаемые в нем проблемы всегда транслируется определенная идея, и в большинстве случаев она имеет нравственную окраску, знакомит читателя с философским кодексом писателя в частности и общества в целом.

Основываясь на предмете нашего исследования, остановимся на вопросах изучения нравственной проблематики в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» подробнее.

Обзор исследований проблематики романа М.Ю. Лермонтова за авторством таких ученых, как В.А. Мануйлов (Мануйлов 1975: 280) и Б.М. Эйхенбаум (Эйхенбаум 1961: 231), показывает, что на в литературоведении тема изучения творчества писателя в контексте нравственной проблематики актуальна. Так, в сборнике статей о Лермонтове Б.М. Эйхенбаум проводит анализ как произведения в целом, так и поступков героя в частности. В.В. Мануйлов в своем научном труде затрагивает такие важные проблемы романа, как его творческая история, особенности жанра и построения, образ и судьба Печорина. Однако научных работ, посвященных именно разработке методических рекомендаций по изучению нравственной проблематики романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», нет, и указанное обстоятельство обуславливает актуальность темы настоящей статьи.

Говоря о нравственных проблемах романа, необходимо отметить, что все они связаны, прежде всего, с главным героем – Печориным. Печорин в «Герое нашего времени» предстает перед читателем как утомленный жизнью, разочарованный в вере, дружбе и любви офицер, ведущий богатую на приключения жизнь. М.Ю. Лермонтов описывает Печорина как неординарного человека, имевшего шансы стать великим, но потерявшего себя. Исследователи отмечают, что в романе «Герой нашего времени» личность Печорина противопоставляется нравственным нормам (Лермонтов 2015: 109).

Основной чертой личности Печорина, несомненно, можно назвать разочарование, которое становится определяющим фактором, влияющим на его моральные принципы и на отношение к окружающим. В частности, Печорин разочарован в дружбе, в связи с чем считает, что среди друзей один всегда является рабом другого (Лермонтов 2015: 106), будучи неспособным поверить в существование бескорыстного дружеского отношения, в

возможность дружеского отношения на равных. Окружающих Печорин часто держит за приятелей, которых он использует в своих интересах, а иногда и просто от скуки («чтоб не скучно было одному таскаться по полям» (Лермонтов 2015: 123)). В то же время, хотя сам герой с легкостью утверждает, что «...к дружбе неспособен» (Лермонтов 2015:106), за его циничными и эгоистичными словами скрываются сложные чувства. М.Ю. Лермонтов погружает читателя в душевные глубины Печорина, проводя его вместе с героем через все события и переживания. Благодаря такому подходу Печорин, несмотря на совершаемые им поступки и отношение к людям, вызывает у читателя симпатию и готовность ему сопереживать, побуждает их разобраться в его мыслях и чувствах. Здесь проблема крайнего индивидуализма и эгоизма. Человек, отказывающийся судить себя по тем же законам, по которым судит окружающих, теряет нравственные ориентиры, утрачивает критерии добра и зла.

К числу ярких черт личности Печорина можно отнести его эгоизм, который также определяет его нравственные качества. Печорин привык «считаться только со своими желаниями» (Лермонтов 2015: 215), он никогда не заботится о том, чтобы его мнение или чувства соотносились с мыслями и чувствами других людей. Из эгоизма герой романа убивает на дуэли Грушницкого, его эгоизм приводит к гибели Бэлы и ее отца, к разрушению жизни Мэри. Несмотря на это, было бы ошибкой считать Печорина человеком, намеренно стремящимся уничтожить все хорошее и доброе, что его окружает. М.Ю. Лермонтов показывает читателю персонажа глубоко страдающего, неспособного отыскать свое место в жизни, мучимого совестью: Печорин сам признает, что в нем уживаются «два человека: *один живет в полном смысле этого слова, другой мыслит и судит его...*» (Лермонтов 2015: 188). Как следствие, произведение транслирует читателю неоднозначный образ, одновременно притягательный и отталкивающий, что позитивным образом сказывается на восприятии его учащимися, поскольку они на примере Печорина могут понять, что в жизни не бывает сплошь белого или черного.

М.Ю. Лермонтов также предоставляет читателям возможность научиться диалектически воспринимать реальность, судить человека не только за его поступки, но и за его мысли, за неумение справиться с собой. В частности, в конце произведения учащиеся могут осудить нежелание героя бороться за самого себя. Кроме того, осуждению может быть подвергнуто совершение Печориным многих поступков от скуки. В частности, от скуки герой крадет коня Казбича, запуская, таким образом, целую цепочку трагических событий, сопровождающуюся разрушением судеб. Однако М.Ю. Лермонтов показывает читателю, что Печорин был таким равнодушным не всегда: в юности герой был побуждаем любопытством, стремился сперва «наслаждаться бешено всеми удовольствиями, которые можно достать за деньги» (Лермонтов 2015: 49), а впоследствии увлекся наукой, однако скоро забросил оба занятия, и ничто более не могло занимать его надолго. Несомненно, подобные проблемы возникли у героя из-за отсутствия нравственных ориентиров в жизни. Не имея в жизни цели, к которой он мог бы стремиться, Печорин достаточно быстро начинает скучать.

Отсутствие у Печорина нравственных ориентиров связано с его агностицизмом – на это совершенно четко указывает автор романа. Что характерно, это находит свое проявление не столько в утрате веры в бога, сколько в утрате веры в человеческое добро, в силу человеческой души и разума (Алпатова Т.А. 2011: 94), и даже в возможность человечества совершенствоваться и развиваться.

Неслучайно герой полагает, что лучшие годы человечества уже ушли с «людьми премудрыми» (Лермонтов 2015: 216), а их последователи, к которым, очевидно, он относит и себя, бесцельно скитаются по земле, не движимые ни убеждениями, ни страхом, ни гордостью (Лермонтов 2015: 217). Не видя возможности для человечества к совершенствованию, развитию, Печорин убеждает себя в том, что люди более не способны на совершение добрых поступков, а потому лишает самого себя дара совершать добрые дела. Печорин понимает, что в меняющемся мире новые поколения людей начинают жить уже без религиозного сознания, и образовавшая пустота заполняется ценностными системами и нравственными ориентирами, которые люди выбирают для себя, отдаляясь от религиозных установок. Выстраиванием собственной ценностной системы на протяжении романа занимается и Печорин, борясь при этом с самим собой и не находя в этой борьбе какой-либо поддержки со стороны религиозного пространства.

Небольшой, но все же победой героя можно назвать раскрытие черт его характера в повести «Фаталист»: в ней Печорин предстает перед читателем в образе противника фатализма, который, по его мнению, лишает человека выбора. Герой подвергает сомнению существование какого-либо предопределения ввиду наличия у человека воли и рассудка (Лермонтов 2015: 209). В «Фаталисте» напускной цинизм Печорина отходит на второй план, обнажая его мучительные раздумья, желание избавиться от предрассудков и стремление к свободе в поисках предназначения, которые за ним прятались.

Главная же трагедия Печорина, как представляется, раскрывается в его «Дневнике», из которого читатель узнает, что герой неспособен даже самому себе признаться в своей душевной ущербности, поскольку он предпочитает обвинять окружающих людей и общество в целом за то, что постоянно оказывается лишним. Наиболее разочаровывающим моментом в данном случае видится то обстоятельство, что неординарный ум героя мог бы пригодиться, например, на государственной службе, и быть направлен во благо всего общества, которое он в итоге обвиняет. Таким образом, роман учит читателей тому, что жизненный путь человека, который он проходит, успех, которого он добивается, находятся в прямой зависимости от того, в каких условиях человек развивался как личность. Жадный до удовольствий, а потом до знаний в юности, Печорин быстро пресытился и в дальнейшем не смог определиться с жизненными ориентирами и не сумел отыскать свое место в жизни.

По мнению литературоведов, единственным, что оставалось у Печорина в жизни, можно назвать его свободу, цепляясь за которую он и совершал свои поступки, зачастую безнравственные и неблагоприятные. В частности, Д.М. Шевцов указывал на то, что Печорин заинтересован исключительно в собственной свободе, и это особенно ярко находит свое

проявление в отношениях героя с женщинами, поскольку он был готов признавать свободу только для себя при одновременном безраздельном властвовании над судьбами и душами женщин, искренне влюбленных в него (Шевцова Д.М. 2016: 407). В то же время нельзя не отметить, что стремление к свободе проявлялось у Печорина во всем, что позволяет трактовать это стремление как категорийное явление, составляющее основу существования главного героя. Мир без свободы видится Печорину несчастливым, и это сказывается на отсутствии у героя стремления поступать по чести и справедливости, делать счастливыми окружающих людей.

Выбор для исследования программ Г.С. Меркина, С.А. Зинина (Меркин, Зинин 2020) и В.Я. Коровиной (Коровина 2016) по изучению литературы в 5-9 классах обусловлен тем обстоятельством, что именно на уроках литературы происходит формирование у учащихся нравственно-эстетических представлений. Средняя степень образования для исследования также была выбрана неслучайно, поскольку именно на этом этапе происходит переход от литературного чтения к изучению литературы, и главной целью этого перехода является понимание литературного произведения как результата эстетического осмысления жизни. В средней школе учащиеся углубляют свой художественный, а вместе с ним и житейский опыт, формируют в себе способность к сопереживанию, эмоциональную отзывчивость.

На основе анализа учебных программ для 5-9 класса за авторством Г.С. Меркина, С.А.Зинина (Меркин, Зинин 2020) и В.Я. Коровиной (Коровина 2016) выявлены ключевые художественные произведения с нравственной проблематикой, изучаемые в этот период. К числу наиболее популярных и встречающихся в учебных программах для 5-9 классов Г.С. Меркина, С.А. Зинина и В.Я. Коровиной произведений с нравственной проблематикой можно отнести следующие: «Гамлет» У. Шекспира, «Фауст» И.В. Гёте, «Горе от ума» А.С. Грибоедова, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова.

Проанализируем выше указанные учебно-методические комплексы согласно тех нравственных категорий, которые транслируются через образ главного героя романа М.Ю. Лермонтова. Так, в УМК В.Я. Коровиной система уроков направлена на то, чтобы обучающиеся получили целостное представление о загадочном образе главного героя, осмыслили противоречивость его характера. На изучение романа «Герой нашего времени» отводится 8 часов. На первом уроке происходит ознакомление с жанром романа и историей создания произведения. Изучаются сюжет, тематика, проблематика, идейно-эмоциональное содержание. Выявляются система образов и особенности композиции. Формируется понятие «социально-психологический» роман о незаурядной личности. На втором уроке, знакомясь и анализируя главы «Бэла», «Максим Максимыч», обучающиеся разгадывают загадочный образ Печорина «взглядом со стороны», понимают, в чем смысл смены рассказчика. На третьем уроке происходит знакомство с «Журналом Печорина», изучаются главы «Тамань» и «Княжна Мери». Печорин – источник страданий других людей, он сам себе дает оценку. На следующем уроке, при изучении главы «Фаталист» формулируются выводы о характере героя, появляется мотив предопределенности и судьбы, философское видение и понимание, что Печорин –

жертва судьбы. На 5-6 уроке рассматриваются темы дружбы и любви в жизни Печорина. 7 урок – роман в оценке критиков. И на последнем уроке проводится письменная творческая работа. При изучении романа обучающиеся предлагается выполнить задания: проанализировать главного героя и его характер, выполнить сравнительную характеристику отношения Печорина к другими героями (Вера, Бэла, Мери Грушницкий, Вернер). Тем самым, авторы учебника лишь косвенно затрагивают нравственную проблематику романа.

В УМК Г.С. Меркина, С.А. Зинина на изучение романа М.Ю.Лермонтова отводится 5 часов. На первом уроке обсуждаются первые впечатления, рассматривается поэтика, обзор содержания, раскрываются тайны и художественная выразительность портрета Печорина. На этом уроке школьники сопоставляют образ Печорина и образ Онегина. На втором уроке ведущая тема – век Лермонтова в романе. Сопоставляются поступки и характеры героев с характером Печорина (Максим Максимыча, Вернера, Грушницкого, Вулича). Задача школьников самостоятельно прийти к выводу о том, какие качества главного героя проявляются при взаимодействии с другими героями. На 3 уроке обучающиеся учатся анализу эпизода по главе «Тамань». На 4-5 уроке проводится письменная работа в виде сочинения с тремя темами на выбор: «История души человеческой», «Печорин и его окружение», «Тема судьбы и образ героя». Но тоже итогом изучения романа является осмысление и понимание идейно-философского аспекта в главе «Фаталист», а также противоречивость характера главного героя, осмысление нравственных проблем, поднятых в романе. В итоге, ребята приходят к пониманию, что Печорин – это актер и режиссер своей жизни. В каждой новой главе он ставит новую пьесу, в которой он играет главную роль. В итоге раскрывается его истинное лицо.

Таким образом, в настоящем исследовании было проанализировано содержание наиболее популярных в нашей стране учебных программ по литературе для 9 классов под редакцией В.Я. Коровиной и Г.С. Меркина, С.А. Зинина. Было обнаружено, что в учебнике В.Я. Коровиной внимание сконцентрировано не на нравственной проблематике, а на подробном изучении каждой главы романа и анализе содержания. Авторы учебника Г.С. Меркин, С.А. Зинин делают больший акцент на самостоятельное изучение романа, а на уроках идет развитие устной речи через обсуждения, дискуссии, анализ эпизодов и пересказы. Сравнив два названных УМК, пришли к выводу, что прямых заданий на выявление нравственной проблематики романа в учебниках нет, но авторы дают такие задания, в которых школьники должны самостоятельно обозначить изменения в характере главного героя.

В данном исследовании особо выделена нравственная проблематика, затрагиваемая в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Установлено, что в данном художественном произведении раскрываются такие нравственные проблемы, как проблема ответственности, проблема ценности жизни, проблема отношения к любви, дружбе. Предпринятый анализ показал, что автор создает для читателя противоречивый образ героя, которому можно сопереживать и которого, вместе с тем, можно осуждать. Выстраивать урок литературы по изучению нравственной проблематики романа необходимо таким образом,

чтобы донести до учащихся мысль об отсутствии у главного героя каких-либо нравственных принципов и на примерах из произведения продемонстрировать, к чему может привести человека подобное отношение к себе и другим людям.

## ЛИТЕРАТУРА

Алпатова Т.А. Проблема генезиса духовно-нравственной проблематики поэзии М.Ю. Лермонтова (Лермонтов и Карамзин) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2011. №3. С. 94-100.

Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 447-483.

Коровина В.Я. Программы для общеобразовательных учреждений. Литература. 5-9 кл. М.: Просвещение, 2016.

Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. М.: АСТ, 2015. 224 с.

Мануйлов В.А. Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: Комментарий. 2-е изд. доп. Л., 1975. 280 с.

Меркин Г.С., Зинин С.А. Программа курса «Литература». 5-9 кл. 5-е изд. М.: Русское слово – учебник, 2020. 184 с.

Поспелов Г.Н. Лирика: Среди литературных родов. М., 1976. 208 с.

Шевцова Д.М. Философская категория свободы в любовных взаимоотношениях Печорина (по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени») // Научный альманах. 2016. №5-2(19). С. 407-410.

Эйхенбаум Б.М. Статьи о Лермонтове. М.: Наука, 1961.

## REFERENCES

Alpatova, T.A. (2011). Problema genезisa dukhovno-nravstvennoi problematiki poezii M.Yu. Lermontova (Lermontov i Karamzin). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya*, (3), 136-140. (in Russian).

Bakhtin, M.M. (1975). *Voprosy literatury i estetiki*. Moscow. 447-483. (in Russian).

Lermontov, M.Yu. (2015). *Geroi nashego vremeni*. Moscow. (in Russian).

Manuilov, V.A., & Roman, M.Yu. (1975). Lermontova “Geroi nashego vremeni”: Leningrad. (in Russian).

Pospelov, G.N. (1976). *Lirika: Sredi literaturnykh rodov*. Moscow. (in Russian).

Merkin, G.S., & Zinin, S.A. (2020). *Programma kursa “Literatura”*. 5–9 kl. Moscow. (in Russian).

Korovinoi, V.Ya. (2016). *Programmy dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii*. Literatura. 5-9 kl. Moscow. (in Russian).

Shevtsova, D.M. (2016). Filosofskaya kategoriya svobody v lyubovnykh vzaimootnosheniyakh Pechorina (po romanu M.Yu. Lermontova “Geroi nashego vremeni”). *Nauchnyi al'manakh*, (5-2(19)), 407-410. (in Russian).

Eikhenbaum, B.M. (1961). Stat'i o Lermontove. Moscow. (in Russian).

Дата поступления: 01.10.2022

Дата принятия: 21.10.2022

© Леванова А.А., 2022

УДК 81.139

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/04>*Д.С. Левашов*

## ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ОХОТНИЧЬЕЙ ЛЕКСИКИ

**Аннотация.** Русская охотничья лексика – это специальные слова и выражения, используемые охотниками для обозначения охотничьих реалий. Такие слова и выражения называются специальной или профессиональной лексикой, а отдельные слова – профессионализмами. Лексика русского охотничьего языка это уникальная естественная терминосистема, изучение которой представляет интерес для таких разделов языкознания как терминоведение, лексикология, ономазиология, а также для исследований в поле когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Русская охотничья лексика является неотъемлемой частью русского охотничьего дискурса. Ее исследованию было посвящено множество работ, в которых рассматривались разные аспекты русской охотничьей лексики. Можно сказать, что к настоящему времени из всех публикаций о русской охотничьей лексике сложилась отдельная отрасль знания, имеющая свою историю. Данная статья посвящена истории изучения русской охотничьей лексики. Целью статьи является описание истории изучения специальных охотничьих слов русского языка. Статья носит обзорный характер: дается взгляд в ретроспективу темы исследования охотничьей лексики. При создании статьи использовались следующие методы: анализ содержания, метод классификации и группировки. В результате историю изучения русской охотничьей лексики удалось представить в виде двух этапов: этапа создания словарей и этапа научного освоения охотничьей лексики. Кроме этого, в статье представляются лексикографические и научные труды, отражающие историю изучения русской охотничьей лексики, в порядке их публикации и относительно их формальных и содержательных характеристик. Результаты работы могут представлять интерес для специалистов, занимающихся исследованием русского охотничьего языка.

**Ключевые слова:** история науки; лексикография; профессиональные словари; профессиональная лексика; охотничья лексика русского языка

**Сведения об авторе:** Денис Сергеевич Левашов, аспирант Уральского Федерального университета имени Первого Президента России Б.Н. Ельцина, ORCID: 0000-0002-6033-354X.

**Контактная информация:** 620085, г. Екатеринбург, Дизельный пер. 31, кв. 60, тел.: +79126746181, levashoves@gmail.com

*D.S. Levashov***STUDY OF RUSSIAN HUNTING VOCABULARY: HISTORICAL ASPECT**

**Abstract.** Russian hunting vocabulary is special words and expressions used by hunters to refer to hunting realities. Such words and expressions are called special or professional vocabulary, and individual words are called professionalism. The vocabulary of the Russian hunting language is a unique natural thermo-system, the study of which is of interest for such sections of linguistics as terminology, lexicology, onomasiology, as well as for research in the field of cognitive linguistics and linguoculturology. Russian hunting vocabulary is an integral part of Russian hunting discourse. Her research was devoted to many works that examined different aspects of Russian hunting vocabulary. We can say that by now, out of all publications about Russian hunting vocabulary, a separate branch of knowledge has developed that has its own history. The article is devoted to the history of the study of Russian hunting vocabulary. The purpose of the article is to describe the history of studying special hunting words of the Russian language. The article is of a review nature: a look is given in retrospective of the topic of the study of hunting vocabulary. When creating the article, the following methods were used: content analysis, classification method and grouping. As a result, the history of the study of Russian hunting vocabulary was presented in the form of two stages: the stage of creating dictionaries and the stage of scientific development of hunting vocabulary. In addition, the article presents lexicographic and scientific works reflecting the history of the study of Russian hunting vocabulary, in the order of their publication and regarding their formal and meaningful characteristics. The results of the work may be of interest to specialists involved in the study of the Russian hunting language.

**Keywords:** history of science; lexicography; professional dictionaries; professional vocabulary; hunting vocabulary of the Russian language.

**About the author:** Denis Sergeevich Levashov, graduate student of the Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin; ORCID: 0000-0002-6033-354X.

**Contact information:** 620085, Ekaterinburg, Diesel lane., 31, ap. 60, tel.: +79126746181, levashoves@gmail.com

---

Левашов Д.С. История изучения русской охотничьей лексики // Нижневартровский филологический вестник. 2022. №2. С. 39-48. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/03>

Levashov, D.S. (2022). Study of Russian Hunting Vocabulary: Historical Aspect. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 39-48. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/03>

---

### **Первый этап: составление первых словарей русского охотничьего языка.**

Первый этап изучения охотничьей лексики относится к временному промежутку от 1791 г. до 1978 г. В 1791 г. был опубликован первый лексикографический труд, содержащий специальную лексику русского охотничьего языка, – приложение к книге В.А. Левшина «Совершенный егерь, стрелок и псовый охотник» под названием «Карманный охотничий словарь» (Левшин 1791). Год публикации данной работы может быть назван точкой отсчета истории изучения русской охотничьей лексики вообще и в частности годом начала ее первого этапа. В рамках данного этапа было опубликовано двадцать словарей, содержащих охотничью лексику (Целыхова 2019: 376-377). По объему и качеству охотничьей лексики данные словари можно разделить на четыре группы: общие словари, общие охотничьи словари, специальные охотничьи словари и словари-приложения.

К общим словарям относятся такие словари, в которых охотничья лексика является частью словника. Например, 1843 г. был опубликован словарь «Опыт терминологического словаря сельского хозяйства, фабричности, промыслов и быта народного» (Бурнашев 1843), который включает в себя всего около двадцати пяти тысяч слов, из которых только триста относятся к сфере охоты. Общие охотничьи словари включают в себя лексику всех семантических групп внутри сферы охоты. Например, «Словарь охотника» (Холостов 1972). В специальных охотничьих словарях представлена лексика одной семантической группы внутри сферы охоты. Например, «Словарь охотничьих технических слов» (Меньшов 1861), «Словарь ружейной охоты» (Романов 1877), «Слова и выражения, употребляемые при псовой охоте» (Мятлев 1914) и «Словарь-справочник по пушно-меховому сырью» (Константинов, 1934). Словари-приложения включают в себя слова, содержащиеся в тексте, к которому они прилагаются. Например, «Карманный словарь охотника» содержит охотничью лексику, встречающуюся в тексте книги «Совершенный егерь, стрелок и псовый охотник» (Левшин 1791). Кроме «Карманного словаря охотника» (Левшин 1791) к группе словарей-приложений относятся еще 13 словарей. Приведем данные словари в виде списка с указанием основного труда:

- 1791. В.А. Левшин. «Карманный охотничий словарь» в книге «Совершенный егерь, стрелок и псовый охотник» (Левшин 1791).
- 1847. А.М. Венцеславский. «Терминология псовой охоты» в книге «Псовая охота вообще» (Венцеславский 1847).
- 1853. Патфайндер. «Словарь охотничьих терминов» в книге «Егерские записки» (Целыхова 2019, с. 376).
- 1853. «Слова, употребляемые охотниками, правильно говоря по-охотничьи», в книге «Истиннорусский охотник всех охот» (Целыхова 2019: 376).
- 1853. «Словарь охотничьих слов» в книге «Справочная егерская книга или необходимые знания, касающиеся до ружей...» (Целыхова 2019, с. 376).

- 1869. «Охотничий словарь. Объяснение технических охотничьих выражений, встречающихся в настоящем номере» в журнале «Журнал охоты и коннозаводства» (Целыхова 2019, с. 376).
- 1872. А. Жерар. «Терминология псовой охоты» в книге «Любопытные записки совершенного егеря» (Целыхова 2019: 376).
- 1873. Л. Хлыстов. «Охотничья терминология» в книге «Карманная справочная книжка для ружейных охотников и любителей собак» (Целыхова 2019: 376).
- 1890. П.М. Губин. «Охотничья терминология» в книге «Полное руководство ко псовой охоте» (Целыхова 2019: 376).
- 1892. А. Бельваллет. «Словарь терминов ястребиной охоты» в книге «Ястребиная охота» (Целыхова 2019: 376).
- 1936. С.С. Качиони. «Охотничий словарь» в книге «Год охотника» (Качиони 1936).
- 1947. А.А. Клыков. «Толкование наиболее употребительных охотничьих терминов» в книге «Спутник ружейного охотника Московской области» (Целыхова 2019: 376).
- 1947. А.С. Любош. «Краткий словарь охотничьих терминов в книге «Охотник из города» (Любош 1947).
- 1957. В.В. Соловьев. «Пояснения слова, употребляемых гончатниками» в книге «Гончие собаки» (Целыхова 2019: 376).

Анализ количества словарей разных типов показывает, что в период с 1791 по 1978 г. было опубликовано 14 словарей-приложений, 4 специальных охотничьих словаря, 1 общий словарь и 1 общий охотничий словарь (см. табл. 1).

Таблица 1

**Количество словарей разных типов, изданных с 1791 по 1978 г.**

<b>Тип словаря</b>	<b>Количество словарей</b>
Словари-приложения	14
Специальные охотничьи словари	4
Общие словари	1
Общие охотничьи словари	1
<b>Всего</b>	<b>20</b>

Итак, на первом этапе истории изучения русской охотничьей лексики происходит собрание, накопление и классификация специальной охотничьей лексики. В качестве исторической функции данного этапа по отношению к научному исследованию специальной лексики русского охотничьего языка можно назвать функцию сбора материала. Таким образом, первый этап предстает перед нами как этап накопления эмпирического материала для его будущего научного освоения.

## **Второй этап: составление словарей русского охотничьего языка и лингвистическое изучение русской охотничьей лексики.**

В 1978 г. была написана диссертация немецкого филолога Ирмгард Лоренц «Русская охотничья терминология: анализ языка охотников» (Пер. с нем.) (Lorenz 1978), в которой лексика русского охотничьего языка впервые была подвергнута системному лингвистическому анализу. Это событие рассматривается как пункт завершения первого этапа и одновременно начала второго этапа. Второй этап истории изучения русской охотничьей лексики отличается от первого сосуществованием двух процессов: публикации охотничьих словарей и проведением лингвистического анализа охотничьей лексики. Рассмотрим содержание обоих процессов по порядку.

С 1978 г. по 2019 г. было опубликовано всего двенадцать словарей. Их можно разделить на три группы: общие охотничьи словари, специальные охотничьи словари и словари-приложения. К общим охотничьим словарям относятся четыре словаря: словарь «Словарь охотника» (Реймерс 1985), словарь «Словарь охотника-природолюбца» (Касаткин 1995) и словарь «Толковый словарь охотничьих терминов» (Паутов, 2001) и словарь «Словарь русского охотничьего языка» (Целыхова 2019). К группе специальных охотничьих словарей относятся два словаря: «Словарь рыбаков и охотников Северного Приангарья» (Петроченко 1994) и «Охотничий словарь Прикамья» (Белавин, 2018). Оба словаря являются региональными, т. е. представляют охотничью лексику одного региона, соответственно, Северного Приангарья и Прикамья. Самой многочисленной группой охотничьих словарей остается группа словарей-приложений. К ней относятся шесть словарей. Представим данные словари в виде списка с указанием основного труда:

- 2004. Кузьяев А.Н. «Краткий словарь гончатника» в книге «Отечественные гончие и охота с ними» (Кузьяев 2004).
- 2004. Духанин С.М. «Словарь псовых охотников» в книге «Стая гончих для псовой и ружейной охоты» (Духанин 2004).
- 2005. Фёдоров. «Словарь сокольников» в книге «Соколиная охота» (Целыхова 2019: 367).
- 2005. Муромцева М.А. «Словарь профессиональных терминов, слов и выражений» в книге «Норные собаки» (Муромцева 2005).
- 2007. Лосев С.О. «Словарь лисятника» в книге «Лисица и охота на нее» (Лосев 2007).
- 2008. Егоров О.А. «Словарь охотничьих терминов, встречающихся в тексте» в книге «Очерк истории Русской псовой охоты (XV-XVIII вв.)» (Егоров 2008).

Анализ количества словарей разных типов показывает, что в период с 1978 г. по 2019 г. было опубликовано 6 словарей-приложений, 4 общих охотничьих словаря и 2 специальных охотничьих словаря (см. табл. 2).

Таблица 2

**Количество словарей разных типов, изданных с 1978 г. по 2019 г.**

Тип словаря	Количество
Словари-приложения	6
Общие охотничьи словари	4
Специальные охотничьи словари	2
<b>Всего</b>	<b>12</b>

Таким образом в рамках второго этапа изучения русской охотничьей лексики публикация словарей продолжается. Заметим, что на данном этапе увеличивается количество общих охотничьих словарей, что свидетельствует о появлении тенденции к универсализации специальных словарей.

Подводя итог анализу истории составления словарей русского охотничьего языка приведем общее количество словарей разного типа, изданных за всю историю изучения русской охотничьей лексики, т.е. с 1791 по 2019 г (см. табл. 3).

Таблица 3

**Количество словарей разных типов, изданных с 1791 по 2019 г.**

Тип словаря	Количество словарей
Словари-приложения	20
Специальные охотничьи словари	6
Общий охотничьи словари	5
Общие словари	1
<b>Всего</b>	<b>32</b>

Таким образом, с 1791 по 2019 г. всего было издано 32 охотничьих словаря.

Кроме словарей, в рамках второго периода создаются лингвистические труды о русской охотничьей лексике. Всего с 1958 г. по 2021 г. было создано 28 научных работ о русской охотничьей лексике. Среди них 22 статьи, 5 диссертаций и одна монография. В зависимости от аспекта изучения все работы можно разделить на 8 групп:

1. **Региональные:** исследуется региональный вариант русского охотничьего языка.
2. **Дискурсивные:** исследуется русский охотничий дискурс.
3. **Литературоведческие:** исследуется язык охотников в произведениях русских писателей.
4. **Лингвокультурологические и лингвокогнитивные:** русский охотничий язык исследуется как носитель культурного кода, как «картина мира».
5. **Исторические:** исследуется генезис русского охотничьего языка и его исторические формы.
6. **Терминологические:** русская охотничья лексика исследуется как терминосистема.
7. **Специальные:** исследуется отдельное лингвистическое явление (например, фразеологизация) на материале русской охотничьей лексики.

**8. Системные:** русская охотничья лексика исследуется одновременно и согласованно в нескольких аспектах.

С точки зрения истории изучения русской охотничьей терминологии, на наш взгляд, наибольший интерес представляют три работы: (Lorenz 1978; Мамаева 2013; Васильченко 2014).

Исторически первой научной работой, в которой русская охотничья терминология исследуется с помощью лингвистических методов анализа, является диссертация немецкого филолога Ирмгард Лоренц под названием «Русская охотничья лексика: анализ языка охотников» (Lorenz 1978). В диссертации русская охотничья лексика рассматривается в разных аспектах: автор приводит историю развития русской охотничьей терминологии, представляет денотативную сферу охоты в виде комментированного списка ее концептов, описывает картину мира, содержащуюся в семантике охотничьих терминов, анализирует мотивацию формы охотничьих терминов и дает представление о словарном составе русского охотничьего языка по отношению к национальному русскому языку и другим языкам.

В качестве следующей значительной научной работы о русском охотничьем языке следует назвать диссертацию Т.В. Мамаевой «Лексика традиционных промыслов Приенисейской Сибири XIX – начала XX вв. (опыт комплексного лингвистического исследования подъязыков рыбаков и охотников)» (Мамаева 2013). В данной работе русская охотничья лексика исследуется как часть русской промысловой лексики. Анализ русской охотничьей лексики позволил автору выделить заимствования тюркского, финно-угорского, эвенкийского и коми происхождения. Собранные автором охотничьи термины были организованы в тематические группы: «Виды и способы охоты», «Приспособления для охоты», «Промысловые пушные животные» и «Охотничье снаряжение». Наконец, анализ отношения формы к семантике охотничьих терминов позволил выделить три вида мотивированности некоторых охотничьих терминов: метафорический перенос, метонимический перенос, сужение лексического значения общепотребимого слова.

В ряде работ русская охотничья терминология исследуется как часть охотничьей коммуникации. Одной из таких работ является монография Ю.А. Васильченко «Лингвосемиотика охотничьей коммуникации» (Васильченко 2014). В монографии автор рассматривает охотничий дискурс с двух сторон: со стороны институциональной коммуникации и со стороны его лингвосемиотики. В разделе об институциональности охотничьей коммуникации автор определяет институциональный статус охотничьего дискурса и называет его функции. В разделе о лингвосемиотике охотничьей коммуникации автор представляет охотничий дискурс как знаковую систему, состоящую из сцентальных (связанных с обонянием и запахами), аудиальных и хронотопических знаков.

Таким образом, представили историю изучения охотничьей лексики русского охотничьего языка в виде двух этапов: создание словарей русского охотничьего языка и научное исследование специальной охотничьей лексики.

## ЛИТЕРАТУРА

Белавин А.М., Подюков И.А., Черных А.В., Свалова Е.Н., Хоробрых С.В. Охотничий словарь Прикамья. Усолье, 2018. 284 с.

Бурнашев В.П. Опыт терминологического словаря сельского хозяйства, фабричности, промыслов и быта народного. СПб.: тип. К. Жернакова, 1843-1844.

Васильченко Ю.А. Лингвосемиотика охотничьей коммуникации. Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2014. 140 с.

Венцеславский А.М. Псовая охота вообще, составленная служившим государевым стремянным в придворной охоте А. Венцеславским, членом-корреспондентом Специальной комиссии коннозаводства и корреспондентом Императорского Вольного экономического общества. СПб: В. Поляков, ценз. 1847. 116 с.

Духанин С.М. Стая гончих для псовой и ружейной охоты. М.: Аквариум, 2004. 224 с.

Егоров О.А. Очерк истории Русской псовой охоты (XV-XVIII вв.). М.: Рыбацкая академия, 2008. 664 с.

Касаткин И.А. Словарь охотника-природолюбца: Термины, идиомы, фразеол. обороты. М.: Кодекс, 1995. 238 с.

Качиони С.С. Год охотника. Свердловск: Свердловское областное изд-во, 1936. 324 с.

Константинов И.П. Словарь-справочник по пушно-меховому сырью. Ленинград: Внешторгиздат, 1934. 64 с.

Кузьяев А.Н. Отечественные гончие и охота с ними. М.: Вече, 2004. 349 с.

Левшин В.А. Совершенный егерь, стрелок и псовый охотник. СПб., 1791.

Лосев С.О. Лисица и охота на нее. М.: Вече, 2007. 304 с.

Любош А.С. Охотник из города. Ленинград: Ленинград, 1947. 175 с.

Мамаева Т.В. Лексика традиционных промыслов Приенисейской Сибири XIX – начала XX вв.: опыт комплексного лингвистического исследования подязыков рыбаков и охотников: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Абакан, 2013. 24 с.

Меньшов Е. Словарь охотничьих технических слов. СПб: А. Станюкович, 1861. 35 с.

Муромцева М.А. Норные собаки. М.: Аквариум-Принт, 2005. 704 с.

Мятлев И.П. Слова и выражения, употребляемые при псовой охоте. СПб.: Военная типография Императрицы Екатерины Великой, 1914. 28 с.

Паутов В. Толковый словарь охотничьих терминов. М.: Аквариум ЛТД, 2001. 400 с.

Петроченко В.И. Словарь рыбаков и охотников Северного Приангарья. Красноярск: Красноярское книжное изд-во, 1994. 128 с.

Реймерс Н.Ф. Словарь охотника. М.: Физкультура и спорт, 1985. 63 с.

Романов С.И. Словарь ружейной охоты, составленный С.И. Романовым. М.: Н.И. Мамонтов, 1877. 612 с.

Холостов В.Г. Словарь охотника. М.: Физкультура и спорт, 1972. 96 с.

Целыхова Е.К. Словарь русского охотничьего языка. М.: Вече, 2019. 400 с.

Lorenz I. Russische jagdterminologie: analyse des sprachgebrauchs der jäger. Peter Lang International Academic Publishers, 1978. 558 p.

## REFERENCES

Belavin, A.M., Podyukov, I.A., Chernykh, A.V., Svalova, E.N., & Khorobrykh, S.V. (2018). Okhotnichii slovar' Prikam'ya. Usol'e. (in Russian).

Burnashev, V.P. (1843-1844). Opyt terminologicheskogo slovarya sel'skogo khozyaistva, fabrichnosti, promyslov i byta narodnogo. St. Petersburg. (in Russian).

Vasil'chenko, Yu.A. (2014). Lingvosemiotika okhotnich'ei kommunikatsii. Volgograd. (in Russian).

Ventseslavskii, A.M. (1847). Psovaya okhota voobshche, sostavlenaya sluzhivshim gosudarevym stremyannym v pridvornoj okhote A. Ventseslavskim, chlenom-korrespondentom Spetsial'noi komissii konnozavodstva i korrespondentom Imperatorskogo Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva. St. Petersburg. (in Russian).

Dukhanin, S.M. (2004). Staya gonchikh dlya psovoi i ruzheinoi okhoty. Moscow. (in Russian).

Egorov, O.A. (2008). Ocherk istorii Russkoi psovoi okhoty (XV-XVIII vv.). Moscow. (in Russian).

Kasatkin, I.A. (1995). Slovar' okhotnika-prirodolyuba: Terminy, idiomy, frazeol. oboroty. Moscow. (in Russian).

Kachioni, S.S. (1936). God okhotnika. Sverdlovsk. (in Russian).

Konstantinov, I.P. (1934). Slovar'-spravochnik po pushno-mekhovomu syr'yu. Leningrad. (in Russian).

Kuzyaev, A.N. (2004). Otechestvennyye gonchie i okhota s nimi. Moscow. (in Russian).

Levshin, V.A. (1791). Sovershennyi eger', strelok i psovyi okhotnik. St. Petersburg. (in Russian).

Losev, S.O. (2007). Lisitsa i okhota na nee. Moscow. (in Russian).

Lyubosh, A.S. (1947). Okhotnik iz goroda. Leningrad. (in Russian).

Mamaeva, T.V. (2013). Leksika traditsionnykh promyslov Prieniseiskoi Sibiri XIX – nachala XX vv.: opyt kompleksnogo lingvisticheskogo issledovaniya pod"yazykov rybakov i okhotnikov: Avtoref. disc. ... kand. filol. nauk. Abakan. (in Russian).

Men'shov, E. (1861). Slovar' okhotnich'ikh tekhnicheskikh slov. St. Petersburg. (in Russian).

Muromtseva, M.A. (2005). Nornye sobaki. Moscow. (in Russian).

Myatlev, I.P. (1914). Slova i vyrazheniya, upotrebyaemye pri psovoi okhote. St. Petersburg. (in Russian).

Pautov, V. (2001). Tolkovyi slovar' okhotnich'ikh terminov. Moscow. (in Russian).

Petrochenko, V.I. (1994). Slovar' rybakov i okhotnikov Severnogo Priangar'ya. Krasnoyarsk. (in Russian).

Reimers, N.F. (1985). Slovar' okhotnika. Moscow. (in Russian).

Romanov, S.I. (1877). Slovar' ruzheinoi okhoty. Moscow. (in Russian).

Kholostov, V.G. (1972). Slovar' okhotnika. Moscow. (in Russian).

Tselykhova, E.K. (2019). Slovar' russkogo okhotnich'ego yazyka. Moscow. (in Russian).

Lorenz, I. (1978). *Russische jagdterminologie: analyse des sprachgebrauchs der jäger* (p. 558).

Peter Lang International Academic Publishers. (in Russian).

Дата поступления: 12.09.2022

Дата принятия: 12.10.2022

© Левашов Д.С., 2022

УДК 378.147

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/05>*Н.С. Саньярова,  
М.М. Тулеуп*

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается Государственная программа «Цифровой Казахстан», ее задачи и требования к цифровизации образования применительно к его филологическому сегменту. Отмечается активная позиция Алматинского университета энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева относительно образовательной цифровизации. Сравнение различных трактовок термина «цифровизация» показало: отсутствие единого определения объясняется тем, что терминология цифровизации находится на стадии становления. Поскольку применение цифровых технологий сопряжено с определенными трудностями, не все представители профессорско-преподавательского состава обладают высокой цифровой грамотностью. Это послужило причиной появления популярной теории Марка Пренски, выделившего поколения «цифровых аборигенов» (молодёжь) и «цифровых иммигрантов» (педагоги). Между данными поколениями отмечается извечный конфликт, состоящий в том, что последние говорят с «акцентом» и при этом хотят быть учителями первых. Однако исследования ученых показали, что превосходство «цифровых аборигенов» над «цифровыми иммигрантами» несколько преувеличено. «Цифровая грамотность» зависит не от возраста, а от широты мышления и смелости в использовании цифровых технологий, которыми сами «цифровые аборигены» владеют в разной степени. Несмотря на данный оптимистичный вывод, «цифровым иммигрантам» следует постоянно работать над своей цифровой грамотностью, повышать уровень цифровой компетентности. В связи с этим авторы статьи считают, что для преодоления комплексов преподавателю филологических дисциплин стоит войти в образ амбициозного педагога, который всегда настойчив и заинтересован в овладении различными инновациями, в том числе и цифровыми. Что касается цифровизации в образовательном пространстве Казахстана, то она находится на стадии становления и развития. Авторы считают, что для ускорения цифровизации казахстанским вузам следует выполнить ряд мероприятий, которые также описаны в статье.

**Ключевые слова:** цифровизация; филологическое образование; программа «Цифровой Казахстан»; Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева; цифровая грамотность; портрет амбициозного преподавателя; теория Марка Пренски

**Сведения об авторах:** Найля Смадыяровна Саньярова, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева, ORCID: 0000-0002-0723-8893; Мейримкул Мухамедияровна Тулеуп, кандидат

филологических наук, Алматинский университет энергетики и связи имени Гумарбека Даукеева, ORCID: 0000-0003-3746-8240.

**Контактная информация:** 050062, Казахстан, г. Алматы, ул. Байтурсынова, д. 126/1, тел.: +77023335242, n.sanjyarova@aes.kz; тел.: +77019484849, m.tuleup@aes.kz

*N.S. Sanjyarova,*

*M.M. Tuleup*

## ABOUT SOME FEATURES OF APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PHILOLOGICAL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE

**Abstract.** The article discusses the Governmental Program “Digital Kazakhstan”, its tasks and requirements for the digitalization in field of education. The active position of the Almaty University of Power engineering and Telecommunication named after Gumarbek Daukeev regarding educational digitalization is also described in the article. A comparison of different interpretations of the term “digitalization” showed that the lack of a single definition is explained by the fact that the terminology of digitalization is only in its beginning stage. Since the use of digital technologies is fraught with certain difficulties, not all representatives of the teaching staff have high digital literacy. This was the reason for the emergence of the popular theory of Mark Prensky, who singled out the generations of “digital natives” (youth) and “digital immigrants” (educators). There is an age-old conflict between these generations, which is expressed in the fact that the latter speak with an “accent” and at the same time want to be teachers of the former. However, research by scientists has shown that the superiority of “digital natives” over “digital immigrants” is somewhat exaggerated. “Digital literacy” does not depend on age, but on the breadth of thinking and courage in using digital technologies, which the “digital natives” themselves are far from equally proficient in. Despite this optimistic conclusion, “digital immigrants” should constantly work on their digital literacy, increase the level of digital competence. In this regard, the authors of the article believe that in order to overcome the complexes, the teacher should master the skills of an ambitious teacher who is always persistent and interested in mastering various innovations, including digital ones. As for the level of digitalization in the educational space of Kazakhstan, it is at the stage of formation and development. Scientists believe that in order to accelerate digitalization, high educational institutions of Kazakhstan should take a number of measures, which are also described in the article.

**Keywords:** digitalization; philological education; “Digital Kazakhstan” program; Almaty University of Power engineering and Telecommunications after Gumarbek Daukeev; digital literacy; portrait of an ambitious teacher; Mark Prensky’s theory

**About the authors:** Nailya Smadjyarovna Sanjyarova, Candidate of Pedagogical Sciences, Almaty University of Power engineering and Telecommunications after Gumarbek Daukeev, ORCID: 0000-0002-0723-8893; Meirimkul Mukhamediyarovna Tuleup, Candidate of Philology,

Almaty University of Power engineering and Telecommunications after Gumarbek Daukeev, ORCID: 0000-0003-3746-8240.

**Contact information:** 050062, Kazakhstan, Almaty, st. Baitursynov, b. 126/1, tel.: +77023335242, n.sanjarova@aes.kz; tel.: +77019484849, m.tuleup@aes.kz

---

Саньярова Н.С., Тулеуп М.М. О некоторых особенностях применения цифровых технологий в филологическом образовании на современном этапе // Нижневартровский филологический вестник. 2022. №2. С. 49-64. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/05>

Sanjarova, N.S. & Tuleup, M.M. (2022). About Some Features of Application of Digital Technologies in Philological Education at the Present Stage. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 49-64. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/05>

---

В Казахстане основанием для инициации и реализации цифровизации образования является принятие Правительством Республики Казахстан постановлением от 20.12.2019 №949 Государственной программы «Цифровой Казахстан». В постановлении Правительства четко сказано, что одной из задач программы является «повышение цифровой грамотности в среднем, техническом и профессиональном высшем образовании» (Государственная программа «Цифровой Казахстан» <https://digitalkz.kz>). Сроки реализации проекта – 2018-2022 годы.

В разделе 5.4. «Развитие человеческого капитала» отмечается, что «для достижения заданных целей Программы в области квалификации кадров будет полностью обновлена система образования в соответствии с лучшими мировыми практиками» (Государственная программа «Цифровой Казахстан»). В соответствии со сказанным выдвинуто требование – «полностью пересмотреть содержание всех уровней образования через развитие цифровых навыков всех специалистов» (Там же). В программе «Цифровой Казахстан» дано определение цифровизации как «применения цифровых технологий для создания и/или изменения бизнес-модели и получения новых доходов и возможностей, генерирующих ценность» (Там же). Таким образом, к 2022 году предполагается, что система, в частности, высшего образования Республики Казахстан будет отвечать потребностям цифровизации образования.

В области филологического образования цифровизация имеет некоторую специфику. Во-первых, «филологи несут повышенную ответственность за сохранность национальных тезаурусов языков и культур» (Ли 2020: 399), что должно сделать подход к цифровизации в данной сфере более сбалансированным и продуманным; во-вторых, именно в филологической сфере есть особые цифровые ресурсы, которые делают более востребованным процесс цифровизации, например, различные корпуса текстов (Веклич 2021: 142). Всё это делает цифровизацию филологического образования одновременно более востребованной и более сложной.

Алматинский университет энергетики и связи (АУЭС) имени Гумарбека Даукеева предпринимает серьезные шаги в направлении цифровизации как непосредственный участник

образовательного развития Казахстана. Активная и наступательная позиция АУЭС выражается в том, что цифровизация внедрена в учебно-воспитательный процесс и напрямую связана с использованием информационно-цифровых ресурсов и цифровых технологий в ходе обучения студентов любым учебным предметам. Вопросы внедрения цифровизации в высшее образование рассматриваются различными современными исследователями (Бабин 2018; Басаргин 2021; Власюк, Казакова 2019; Лебедева 2022; Турко 2021), однако по-прежнему требуют определения само понятие цифровизации и более глубокого рассмотрения осуществление данного процесса в условиях современного вуза, в том числе в плане филологического образования.

**Цели данной статьи** – рассмотреть определения понятий «цифровизация», «цифровая грамотность» и «цифровое поколение», предложить психологический портрет амбициозного преподавателя, а также обратить внимание на осуществление процесса цифровизации в казахстанских вузах в области филологического образования.

Для начала дадим определение понятию «цифровизация». Обращение к современным лексикографическим источникам свидетельствует, что термин «цифровизация» в лингвистических словарях не зафиксирован. Единственный словарь, который в силу своей специфики успел своевременно отреагировать на появление данного термина, – это Викисловарь. В Викисловаре цифровизация лаконично трактуется как «переход на цифровой способ связи, записи и передачи данных с помощью цифровых устройств» (Викисловарь. Цифровизация. <https://clck.ru/JnJoQ>).

Ученые, занимающиеся проблемами цифровизации образования, трактуют термин и понятие «цифровизация» по-разному, в зависимости от восприятия составляющих данного процесса. Так, Е.Н. Бабин под «цифровизацией» понимает «процесс кардинального преобразования областей деятельности человека на основе современных информационных технологий» (Бабин 2018: 45). Ученый подчеркивает, что цифровизация, реализуясь в сфере образовательных услуг, связана с рядом преимуществ, в том числе предельная простота использования, максимальная скорость передачи данных, быстрая реакция на изменение спроса. Использование инновационных цифровых технологий позволяет повысить эффективность предоставляемых образовательных услуг.

По мнению О.П. Осиповой и О.А. Шклярской, «цифровизация – последовательный и целенаправленный процесс перевода все большего количества видов деятельности в глобальную сеть Интернет» (Осипова, Шклярская 2019: 120). Использование цифровизации связано с созданием, хранением, обработкой и доставкой контентов на качественном уровне, с широкими возможностями для коммуникации, для продуктивного взаимодействия между людьми, с реагированием на новшества, введением инноваций в управление качеством образования.

В.С. Москалюк считает, что «термин “цифровизация” стал результатом стремительного прогресса информационных технологий» (Москалюк 2019: 15). Иначе говоря, прогресс в

развитии сети Интернет и наличие мобильных технологий можно рассматривать как основные столпы цифровизации.

Отдельные ученые, в частности И.С. Иванова, отмечают, что «обучение при помощи компьютера имеет несколько названий: электронное обучение, медийное, цифровое» (Иванова 2019). То есть цифровое, электронное и медийное обучение можно не разграничивать, поскольку у них есть единое объединяющее начало – компьютер.

В настоящее время термин «цифровизация» рассматривается учеными как в узком, так и широком смысле. В частности, В.Г. Халин и Г.В. Чернова пишут, что цифровизация в узком смысле – это «преобразование информации в цифровую форму, которое в большинстве случаев ведет к снижению издержек, появлению новых возможностей и т. д.» (Халин, Чернова 2018: 47). Что касается цифровизации в широком смысле, то ее «можно рассматривать как тренд эффективного мирового развития только в том случае, если цифровая трансформация информации отвечает следующим требованиям: она охватывает производство, бизнес, науку, социальную сферу и обычную жизнь граждан; сопровождается лишь эффективным использованием ее результатов; ее результаты доступны пользователям преобразованной информации; ее результатами пользуются не только специалисты, но и рядовые граждане; пользователи цифровой информации имеют навыки работы с ней» (Там же: 47). Безусловно, система образования использует термин «цифровизация» применительно к своим нуждам и потребностям в широком смысле, когда подразумевается, что и преподаватели, и студенты активно находят и трансформируют информацию в цифровом пространстве в соответствии со своими учебными и научно-исследовательскими целями и задачами.

Отсутствие единого определения термина «цифровизация» объясняется, например, по мнению И.С. Нечитайло, тем обстоятельством, что «сама терминология, описывающая и объясняющая такое явление, как цифровизация, все еще находится в стадии становления» (Нечитайло). Автор уточняет, что «суть термина “цифровизация”, как и самого явления, для характеристики которого он употребляется, будет иметь различные содержательно-смысловые оттенки, зависящие от того, о каких конкретно (социальных, экономических, культурных, информационных и т. п.) процессах идет речь» (Там же: электронный ресурс).

Появление цифровизации в образовательной системе, экономике и в других сферах общества выглядит закономерно и вполне логично, так как было подготовлено информатизацией и компьютеризацией. Цифровизация, по характеристике Т.В. Никулиной и Е.Б. Стариченко, – это «эра больших данных и основанных на них технологий» (Никулина, Стариченко 2018: 108).

Применение цифровых технологий сопряжено с определенными трудностями, требует от педагога еще большей грамотности – но уже цифровой. В связи с этим большое внимание уделяется внедрению цифровой грамотности в образовательную среду, в которой трудится профессорско-преподавательский состав. Реализация цифровых технологий диктует жесткие условия: преподаватель обязан поднять уровень своей цифровой компетентности до уровня

обучаемых и уметь практически применять разнообразный спектр цифровых технологий в процессе обучения. Рассмотрим взгляды ученых на понятие «цифровая грамотность».

Так, по мнению Н.П. Петровой и Г.А. Бондаревой, «цифровая грамотность – главный приоритет образования, это способность проектировать и использовать контент с помощью цифровых технологий, применяя компьютерное программирование, графические техники визуализации, компьютерную графику, мультимедиа-разработку онлайн-курсов и т.д., поиск и обмен информацией, коммуникация с другими обучающимися» (Петрова, Бондарева 2019: 352). Именно поэтому авторы относят цифровую грамотность к одному из основных элементов цифровизации образования.

Аналогичное определение дают Т.В. Никулина и Е.Б. Стариченко, считающие, что «цифровая грамотность – это способность создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникацию» (Никулина, Стариченко 2018: 111). Цифровая грамотность педагога влияет и на уровень его владения цифровыми технологиями, которые следует продуктивно применять в образовательной деятельности.

И.В. Власюк и А.Ф. Казакова цифровую грамотность понимают как «набор знаний и умений, необходимый для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета, включающая в себя следующие элементы: цифровое потребление, цифровые компетенции, цифровая безопасность» (Власюк, Казакова 2019: 49). Ключевое слово в их понимании цифровой грамотности – цифровая безопасность.

И.С. Нечитайло убеждена, что преподаватель «должен обладать цифровой грамотностью, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий, а также определенными организационными навыками, не типичными для традиционного образовательного процесса» (Нечитайло) и подчеркивает, что указанные навыки ранее преподавателям были не свойственны.

По мнению Е.В. Клейменовой, «успех цифровизации в образовательном процессе непосредственно связан с цифровой грамотностью педагога, навыками поиска и обмена информацией, умениями создавать и применять контент с помощью цифровых технологий, свободно ориентироваться в современном цифровом потоке, работать с ним, анализировать, обрабатывать и встраивать в технологии продвинутого обучения. Именно поэтому является насущным вопрос готовности преподавателя к цифровизации» (Клейменова 2019: 34). То есть преподаватель может преподавать в том случае, если он умеет все, что связано с цифровой грамотностью, применять в образовательном процессе.

Во всех приведенных высказываниях ученых лейтмотивом проходит мысль о том, что освоение цифровых технологий требует цифровой грамотности прежде всего профессорско-преподавательского состава, так как современным студентам повышать цифровую грамотность не требуется, поскольку они являются «цифровым поколением», которое легко ориентируется и общается в привычном для них цифровом мире.

В филологическом образовании овладение цифровой грамотностью тесно сливается с грамотностью во владении русским языком (академической грамотностью). Цифровые ресурсы в современном образовании «помогают решать практические задачи работы с академическим текстом в электронном формате» (Розина 2018: 538), то есть механизмы цифровизации выступают как инструменты становления и развития филологических навыков, как условия повышения качества филологического образования.

Полагаем, что введение любого новшества в образовательный процесс вызывает у представителей профессорско-преподавательского состава чувства беспокойства, тревоги, неуверенности в своих возможностях, что связано в первую очередь с повышенными ответственностью и добросовестностью. Редко проявляется откровенное нежелание, неприятие чего-либо нового, в том числе и цифровых технологий, в своей привычной работе. При этом происходит переосмысление роли преподавателя, которому необходимо овладеть современными цифровыми технологиями и техническими средствами, значительно повысить уровень цифровой грамотности с тем, чтобы свободно владеть цифровыми учебными ресурсами или программным обеспечением по своей дисциплине и т. д.

Овладение цифровыми технологиями сопряжено для преподавателя с преодолением не только трудностей технического характера, но и тревожности. Большое беспокойство у профессорско-преподавательского состава вызывает и недостаток свободного времени на освоение новшеств, так как помимо подготовки к занятиям, педагоги значительную часть времени посвящают научно-исследовательской работе. Поэтому освоение цифровых технологий в виде дополнительной нагрузки вносит в жизнедеятельность преподавателя определенный дискомфорт и нарушает привычный ритм работы. Морально-психологические издержки проявляются и в том, что преподавателю предстоит подтвердить результативность овладения цифровой грамотностью посредством сдачи экзамена, получения сертификата и т. д. Считаем, что для преодоления стрессовой ситуации преподавателю стоит поработать над собой и положиться на свои амбиции в лучшем смысле этого слова. Амбиция – это лучшее тонизирующее средство, вынуждающее преподавателя перевоплотиться, стать честолюбивым, собранным, уверенным в себе и в своих способностях педагогом.

Обратимся к «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, которые раскрывают значение слова «амбиция» следующим образом: «АМБИ́ЦИЯ, -и, ж. 1. Обостренное самолюбие, а также спесивость, чванство. *Войти (вломиться, удариться) в амбицию* (обидевшись, рассердиться; разг.). 2. обычно мн. Претензии, притязания на что-либо (неодобр.). *Ничем не обоснованные амбиции*||*прил.* амбициозный, -ая, -ое» (Ожегов, Шведова 2003: 23). В первом значении слова «амбиция» нас привлекает часть дефиниции – «обостренное самолюбие». Во втором значении принимаем полностью все пояснение – «претензии, притязания на что-либо», причем не в неодобрительной коннотации, а наоборот – в положительной.

На наш взгляд, амбициозный преподаватель привлекает всеобщее внимание, его легко узнать в педагогическом коллективе. Амбициозный преподаватель – это преподаватель с

обостренным самолюбием, наделенный чувством собственного достоинства, харизматичный, уверенный в собственных силах, привыкший выглядеть в глазах студентов «продвинутым». Амбициозный преподаватель всегда стремится к повышению своей профессиональной компетентности, к непрерывному самообразованию, развитию и совершенствованию. Амбициозный преподаватель всегда притязает на самое лучшее, например, на звание лучшего преподавателя, ученого, на репутацию грамотного, трудолюбивого, дисциплинированного работника. Как правило, амбициозный преподаватель никогда не опускается до уровня аутсайдера, напротив, он лидирует, входит в число авторитетных и уважаемых членов кафедры, с мнением которого коллектив считается.

Считаем, что морально-психологические качества амбициозного преподавателя являются решающими для преодоления любых трудностей. Благодаря этим качествам, амбициозный преподаватель всегда стремится быть в курсе инноваций, добровольно посещает курсы, тренинги, семинары, консультируется с коллегами, сотрудничает с сильными студентами. Амбициозный преподаватель при любых обстоятельствах мотивирован на успех, верит в свои силы и способности, обладает уверенностью, что при желании все получится. Не случайно И.В. Власюк и А.Ф. Казакова считают, что «первоочередной задачей преподавателя в условиях цифровизации образования является развитие внутренней мотивации человека к учебе, личная готовность к переменам» (Власюк, Казакова 2019: 50).

Таким образом, новый формат образовательной среды направлен прежде всего на развитие внутренней мотивации преподавателя, на его стремление быть амбициозным, находиться на одной волне со студентами и коллегами. Амбициозный преподаватель осознанно и регулярно занимается повышением квалификации, трансформирует методику преподавания предмета с учетом внедрения любых инноваций, в том числе и цифровых технологий, проявляет заинтересованность и настойчивость в овладении цифровой грамотностью.

Напротив, современные студенты – это поколение, наделенное цифровым мышлением и цифровым восприятием мира, описанное исследователями как «цифровое поколение».

Впервые мир узнал о том, что в нашей жизни присутствует уникальное событие, связанное со стремительным распространением цифровых технологий, в последнее десятилетие XX века от Марка Пренски. М. Пренски обратил внимание на то, что по отношению к этому уникальному событию можно выделить два поколения: молодое – «цифровые аборигены» и старшее – «цифровые иммигранты». Отличие между двумя этими поколениями состоит в том, что «цифровые аборигены» «являются “носителями языка”, родного для них цифрового языка компьютеров, видеоигр и Интернета», а «цифровые иммигранты» – «родились до цифровой эпохи, но в какой-то более поздний момент нашей жизни были очарованы этим новым миром и приняли многое в нём» (Пренски). Как и все мигранты, «цифровые иммигранты» говорят с «акцентом», кто-то с большим, кто-то с меньшим, но все-равно с «акцентом».

Сосуществование двух поколений создало парадоксальную ситуацию: «цифровые иммигранты», говорящие на архаичном «языке», являются преподавателями для «цифровых аборигенов», говорящих на совершенно новом «языке». Поскольку эпохи, языки и ценности «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов» не совпадают, то это приводит к непониманию и столкновениям. М. Пренски предлагает выход из сложившейся ситуации: «Если педагоги – цифровые иммигранты действительно хотят учить цифровых аборигенов – т. е. всех своих учащихся – им придётся меняться» (Пренски).

Термины «цифровое поколение» и «цифровые иммигранты», введенные в научный обиход Марком Пренски, и стоящие за ними характеристики, оказались в высшей степени точными, логичными и выразительными. Это привело к тому, что большинство ученых-педагогов, психологов, социологов, экономистов и т. д. – безоговорочно ввели терминологию М. Пренски в свой рабочий арсенал. Однако признание терминов еще не означает, что большинство ученых полностью приняло и содержательную сторону, скрывающуюся за ними. Возникает закономерный вопрос: действительно ли поколение «цифровых аборигенов» превосходит своих учителей – «цифровых иммигрантов» только потому, что лучше их владеет цифровыми технологиями?

Наш педагогический опыт в этой сфере заставляет вспомнить высказывание Марка Твена: «Слухи о моей смерти сильно преувеличены». Иначе говоря, «цифровым аборигенам» не стоит поспешно отрещиваться от «цифровых иммигрантов», которые говорят пусть даже и с «акцентом». Для подтверждения своего мнения обратимся к ученым, к их исследованиям, посвящённым представителям «цифрового поколения» и проводившимся в различных направлениях с использованием разнообразных методик. Выяснилось, что ряд ученых подверг справедливой критике теорию качественно нового цифрового поколения и якобы имеющегося разрыва между студентами и преподавателями.

Так, в работе В.Д. Нечаева и Е.Е. Дурневой рассматривается «поколение 2», «цифровое поколение», «сетевое поколение», «цифровые аборигены», названия которых обозначают поколение детей и молодежи, которые прошли социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий повсюду: в жизни, образовании и профессиональной деятельности. Ученые провели психолого-педагогическое исследование, в ходе которого разбили представителей «цифрового поколения» условно на три большие группы: нормативную, позитивную и рефлексивную. Остановимся на третьей группе, рефлексивной, позволяющей проанализировать ключевые понятия, касающиеся «цифрового поколения». В.Д. Нечаев и Е.Е. Дурнева уверены, что появившееся в последние годы критическое отношение к понятию «цифровое поколение» не случайно. Результаты их исследования показали, что «по мере углубления в детали изначальная теоретическая конструкция, постулирующая глубокий разрыв между поколением “цифровых аборигенов” и поколением “цифровых иммигрантов”, становится все более шаткой. Обнаруживаются и значительная дифференциация внутри “цифрового поколения” и, напротив, не столь его решительный разрыв с предыдущими поколениями» (Нечаев, Дурнева 2016). Думается, что «цифровые

иммигранты» эту «цифровую» новость восприняли с пониманием и с достоинством, так как, вслед за В.Д. Нечаевым, Е.Е. Дурневой и другими учеными, прекрасно осознают, что цифровая грамотность как «цифровых аборигенов», так и «цифровых иммигрантов» зависит, к счастью, не от возраста, а от широты их интересов, от характера использования цифровых технологий, которыми сами «цифровые аборигены» владеют далеко не в равной степени.

Согласно теории Марка Пренски, разрыв между «цифровыми аборигенами» и «цифровыми иммигрантами» настолько разителен, что последним не стоит заниматься преподавательской деятельностью. Однако ученые, в частности Н.Ю. Игнатова, анализируя особенности «цифрового поколения», опровергают этот тезис. Н.Ю. Игнатова пришла к выводу, что «нет никаких существенных данных, доказывающих, что цифровые аборигены учатся принципиально по-другому» (Игнатова 2017: 59). Автор считает, что завышенная самооценка представителей цифрового поколения может привести к завышенной оценке уровня владения ими цифровыми технологиями и впоследствии негативно скажется на их действиях. Более того, «ранний опыт знакомства с цифровыми технологиями не предопределяет результаты обучения. В некритическом восприятии цифровых источников информации некоторые педагоги видят опасность. Если студенты переоценивают свои возможности, они недооценивают значение педагогического сопровождения и неправильно выстраивают учебную деятельность» (там же: 59). Считаем, что «цифровым аборигенам» не помешало бы озаботиться улучшением взаимодействия с «цифровыми иммигрантами», начать работать с ними в русле сотворчества и уважения. «Цифровые аборигены» должны признать, что «цифровые иммигранты» все равно превосходят их по академическим, знаниевым, образовательным параметрам и потому достойны уважения.

Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева и О.В. Топоркова уделили особое внимание цифровому мышлению студентов, задействованному при осуществлении их учебно-профессиональной деятельности. Авторы пишут, что поскольку основную массу преподавателей составляют широко известные поколения «беби-бумеров» (1943-1960 гг. рождения), «поколение X» (1961-1981 гг.), «поколение Y» (1982-2000 гг.), то среди них имеются и ««цифровые диссиденты» (чаще всего это поколение “беби-бумеров”), и “цифровые адепты” (как правило, это Y-ки), X-ы занимают промежуточную позицию. Исходя из этого, каждая когорта выбирает соответствующие методики обучения, средства контроля и коммуникации» (Петрунева, Васильева, Топоркова 2019: 79). В работе употребляется термин «цифровые диссиденты», который используется, по словам авторов, весьма условно, чтобы подчеркнуть, что «опыт “цифровой деятельности” у преподавателей вуза весьма различен, хотя на минимально необходимом уровне присутствует у всех» (Там же: 79). Полностью поддерживаем мнение авторов относительно разной степени осведомленности преподавателей в цифровых технологиях. Напомним, что подобное утверждение было высказано ранее в адрес «цифрового поколения», которое также в разной степени способно использовать цифровые технологии в образовательном пространстве. Исследование Р.М. Петруневой, В.Д. Васильевой и О.В. Топорковой показало, что «применение цифровых технологий в различных сферах

жизнедеятельности и профессий является сегодня важнейшей компетенцией XXI века, которая требует такого же формирования, как и знания, умения, навыки, мотивация, ответственность» (Там же: 83).

Еще одним заблуждением является мнение о том, что «цифровое поколение» приветствует электронное обучение в силу того, что такое обучение позволяет им обитать в привычной для них среде. Однако исследование А.А. Логиновой полностью опровергает эту точку зрения. Автор задается вполне закономерным вопросом: «Если все студенты являются представителями цифрового поколения, почему они не любят электронное обучение?» (Логинова 2015: 1213). Выяснилось, что «сегодняшние студенты не с таким энтузиазмом относятся к университетским курсам электронного обучения, как этого можно было ожидать. Несмотря на то, что они растут в цифровых джунглях и называются “цифровыми аборигенами”, предлагающееся электронное обучение не привлекает их априори» (Там же: 1213).

Опрос студентов показал, что традиционное обучение в аудитории воспринимается ими лучше, чем электронные курсы; интернет-ресурсам они предпочитают записанные лекции; печатные книги для них более предпочтительны, чем электронные. Подобное отношение студентов к электронному обучению А.А. Логинова объясняет тем, что ресурсы электронного обучения могут быть недостаточно высокого качества, и тем, что студенты привыкли к аудиторным занятиям, к лекциям, к контактному обучению. Кроме того, предлагаемое электронное обучение по сути ничем не отличается от традиционной модели, в основе которой лежит передача информации и самостоятельная работа. Следовательно, преподаватель должен выстроить процесс обучения так, чтобы он был доступным и интересным для обучающихся, то есть грамотно организовать учебный материал курса, а подход к организации электронных образовательных ресурсов сделать системным.

При сопоставлении «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов» нас интересовал вопрос о том, действительно ли нас разделяет пропасть? Действительно ли «цифровых иммигрантов» нужно дисквалифицировать из-за их цифровой неграмотности? Имеют ли «цифровые иммигранты» моральное право быть учителями «цифровых аборигенов»? Приведенные высказывания ученых убедительно показали, что пропасть между данными поколениями надуманная и что молодое и старшее поколения обладают как сильными сторонами, достоинствами, так и слабыми, недостатками. Полагаем, что для снятия напряжения «цифровому поколению» следует сосредоточиться на содержательной стороне изучаемого материала, а «цифровым иммигрантам» – овладеть методикой использования электронных образовательных ресурсов, учиться находить сетевые ресурсы, например, по обучению языкам, то есть использовать цифровые технологии не только в онлайн-общении, но в образовательном пространстве.

Сегодня во всех университетах, в том числе и в АУЭС, широко используются технологии смешанного (комбинированного) обучения, сочетающие традиционные формы и методы обучения с дистанционным и онлайн-обучением. Такой подход позволяет организовать учебу

студентов в соответствии с современными вызовами общества и времени, а также поддерживать инновационные интерактивные методы обучения, которые положительно зарекомендовали себя как инструменты усвоения и осмысления материала.

Что касается цифровизации в образовательном пространстве, то исследователи считают, что цифровизация в казахстанских и российских вузах находится на разных стадиях становления и развития. В связи с этим представляют интерес работы ученых, в частности, А.И. Чернявского относительно развития цифровых технологий в Казахстане. А.И. Чернявский считает, что в соответствии с требованиями Государственной программы «Цифровой Казахстан» для развития цифровых технологий следует выполнить ряд мероприятий:

1. Разработка долгосрочной программы по дальнейшему развитию цифровых технологий в учебной работе и научно-исследовательской деятельности.
2. Введение дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии» в рабочие учебные планы по всем специальностям.
3. Практическое обучение профессорско-преподавательского состава основам программирования.
4. Обновление учебных компьютерных классов современной техникой и количеством оборудованных посадочных мест для учебной группы, так как практические занятия проводятся в составе целой группы (Чернявский).

Считаем важным каждый из компонентов данного перечня и полагаем, что для амбициозного преподавателя освоение цифровых технологий на уровне даже более высоком, чем тот, которым обладают обучающиеся, является делом принципа и престижа.

Для преподавателя филологических дисциплин освоение цифровых технологий имеет особое значение. Его профессиональные инструменты пополняются при этом электронными словарями, он может активно работать с различными корпусными текстовыми хранилищами, расположенными в сети Интернет, использовать полнотекстовые электронные библиотеки для организации самостоятельной работы студентов, освоить и начать использовать в обучении сервисы проверки орфографии, рекомендовать студентам обращаться к мобильным приложениям по акцентологии и другим сложным сторонам русского языка и т. п. Можно организовывать коммуникацию студентов в цифровой среде, развивая при этом их коммуникативную, академическую и цифровую грамотность.

Таким образом, если раньше использование информационно-компьютерных технологий сводилось к приобщению к информации и освоению компьютерной грамотности, а также к осуществлению целенаправленного поиска необходимой учебно-методических сведений, умению ориентироваться в информационном потоке, умению скачивать, анализировать и обрабатывать информацию, применять несложные в техническом отношении информационные технологии, то теперь применение цифровых технологий обязывает профессорско-преподавательский состав организовывать различные формы электронного обучения, активнее использовать онлайн-ресурсы, образовательные сайты и т. д. При этом

применение цифровых технологий должно быть методически оправданным, целесообразным и не должно подменять собой традиционные, особенно инновационные интерактивные формы и методы обучения, которые позволяют активно общаться, сопереживать и сотрудничать как студентам между собой, так и преподавателю со студентами. Цифровые технологии в образовательном пространстве должны применяться не ради галочки, формально и не в угоду цифровизации, а тогда, когда это необходимо, и там, где это нужно.

## ЛИТЕРАТУРА

Бабин Е.Н. Цифровизация университета: построение интегрированной информационной среды // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22 (6). С. 44-54.

Басаргин А.А. Цифровизация высшего образования на основе онлайн-технологий // Актуальные вопросы образования. 2021. №2. С. 59-63.

Власюк И.В., Казакова А.Ф. Цифровая экономика и профессиональное образование: точки соприкосновения // Известия ВГПУ. 2019. №2 (283). С. 48-51.

Веклич М.В. Цифровые технологии для филологов: лингводидактический аспект // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования. 2021. С. 133-142.

Иванова И.С. Плюсы и минусы компьютерного обучения на семинарах по русскому языку и культуре речи в высшей школе // Медиа. Информация. Коммуникация. 2019. №29. С. 34-42.

Игнатова Н.Ю. Цифровые аборигены: взгляд со стороны // Открытое и дистанционное образование. 2017. №1 (65). С. 58-64.

Клейменова Е.В. Технология вариативного обучения студентов вуза в условиях цифровизации образовательной среды // Вестник ВГУ. 2019. №2. С. 32-34.

Лебедева М.Л. Цифровизация как новый тренд образования будущего // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №1-1 (64). С. 153-157. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-1-1-153-157>

Ли М. Цифровизация филологического образования: глобальные вызовы и реакции // Высшее образование для XXI века: Цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы. 2020. С. 399-400.

Логинова А.В. Электронное обучение: причины незаинтересованности поколения «цифровых аборигенов» // Молодой ученый. 2015. Ч. 2. №10 (90). С. 1212-1214.

Москалюк В.С. Понятие и сущность цифровизации системы образования // Наука и образование сегодня. 2019. №10 (45). С. 15-18.

Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. №1. С. 36-45.

Нечитайло И.С. Опыт организации виртуальной и смешанной мобильности студентов и аспирантов в условиях цифровизации образовательного процесса (по результатам участия в

проекте MILETUS) // Образование и самообразование в цифровую эпоху: Материалы Международной научно-практической конференции. 2019. С. 181-186.

Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. №8. С. 107-113.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии, 2003. 944 с.

Осипова О.П., Шклярова О.А. Подготовка менеджеров образования в условиях его цифровизации: идеи, подходы, ресурсы // Преподаватель XXI век. 2019. №2. С. 108-124.

Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. №5 (78). С. 353-355.

Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Топоркова О.В. Студенческая молодежь в эпоху цифрового общества // Преподаватель XXI век. 2019. №1. С. 77-85.

Пренски М. Аборигены и иммигранты цифрового мира // On The Horizon. MCB University Press. Vol. 9. №5. октябрь 2001.

Розина И.Н. Цифровая грамотность в курсе «академическое письмо» (на русском языке) // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. №4. С. 538-556.

Турко У.И. Образование в условиях цифровизации // Вопросы педагогики. 2021. № 3-2. С. 229-233.

Халин В.Г., Чернова Г.В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. № 10. С. 46-63.

Чернявский А.И. Цифровизация высшего образования // Сейфуллинские чтения-14: Молодежь, наука, инновации: цифровизация. 2018. Т. 2. С. 46-49.

## REFERENCES

Babin, E.N. (2018). Tsifrovizatsiya universiteta: postroenie integrirovannoi informatsionnoi sredy. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, (22 (6)), 44-54. (in Russian).

Basargin, A.A. (2021). Tsifrovizatsiya vysshego obrazovaniya na osnove onlain-tekhnologii. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*, (2), 59-63. (in Russian).

Vlasyuk, I.V., & Kazakova, A.F. (2019). Tsifrovaya ekonomika i professional'noe obrazovanie: tochki soprikosnoveniya. *Izvestiya VGPU*, (2 (283)), 48-51. (in Russian).

Veklich, M.V. (2021). Tsifrovye tekhnologii dlya filologov: lingvodidakticheskii aspekt. In *Vektory razvitiya rusistiki i lingvodidaktiki v kontekste sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya*, 133-142. (in Russian).

Ivanova, I.S. (2019). Plyusy i minusy komp'yuternogo obucheniya na seminarakh po russkomu yazyku i kul'ture rechi v vysshei shkole. *Media. Informatsiya. Kommunikatsiya*, (29), 34-42. (in Russian).

Ignatova, N.Yu. (2017). Tsifrovye aborigeny: vzglyad so storony. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie*, (1(65)), 58-64. (in Russian).

Kleimenova, E.V. (2019). Tekhnologiya variativnogo obucheniya studentov vuza v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'noi sredy. *Vestnik VGU*, (2), 32-34. (in Russian).

Lebedeva, M.L. (2022). Tsifrovizatsiya kak novyi trend obrazovaniya budushchego. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, (1-1(64)), 153-157. (in Russian). <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-1-1-153-157>

Li, M. (2020). Tsifrovizatsiya filologicheskogo obrazovaniya: global'nye vyzovy i reaktsii. In *Vysshee obrazovanie dlya XXI veka: Tsifrovaya transformatsiya obshchestva: novye vozmozhnosti i novye vyzovy*, 399-400. (in Russian).

Loginova, A.V. (2015). Elektronnoe obuchenie: prichiny nezainteresovannosti pokoleniya "tsifrovyykh aborigenov". *Molodoi uchenyi*, 2(10 (90)), 1212-1214. (in Russian).

Moskalyuk, V.S. (2019). Ponyatie i sushchnost' tsifrovizatsii sistemy obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie segodnya*, (10 (45)), 15-18. (in Russian).

Nechaev, V.D., & Durneva, E.E. (2016). "Tsifrovoye pokolenie": psikhologo-pedagogicheskoe issledovanie problem. *Pedagogika*, (1), 36-45. (in Russian).

Nechitailo, I.S. (2019). Opyt organizatsii virtual'noi i smeshannoi mobil'nosti studentov i aspirantov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'nogo protsessa (po rezul'tatam uchastiya v proekte MILETUS). In *Obrazovanie i samoobrazovanie v tsifrovuyu epokhu: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, 181-186. (in Russian).

Nikulina, T.V., & Starichenko, E.B. (2018). Informatizatsiya i tsifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (8), 107-113. (in Russian).

Ozhegov, S.I., & Shvedova, N.Yu. (2003). *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moscow. (in Russian).

Osipova, O.P., & Shklyarova, O.A. (2019). Podgotovka menedzherov obrazovaniya v usloviyakh ego tsifrovizatsii: idei, podkhody, resursy. *Prepodavatel' XXI vek*, (2), 108-124. (in Russian).

Petrova, N.P., & Bondareva, G.A. (2019). Tsifrovizatsiya i tsifrovye tekhnologii v obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, (5 (78)), 353-355. (in Russian).

Petruneva, R.M., Vasil'eva, V.D., & Toporkova, O.V. (2019). Studencheskaya molodezh' v epokhu tsifrovogo obshchestva. *Prepodavatel' XXI vek*, (1), 77-85. (in Russian).

Prenski, M. (2001). Aborigeny i immigranty tsifrovogo mira. On The Horizon. *MCB University Press*, 9(5). (in Russian).

Rozina, I.N. (2018). Tsifrovaya gramotnost' v kurse "akademicheskoe pis'mo" (na russkom yazyke). *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*, 21(4), 538-556. (in Russian).

Turko, U.I. (2021). Obrazovanie v usloviyakh tsifrovizatsii. *Voprosy pedagogiki*, (3-2), 229-233. (in Russian).

Khalin, V.G., & Chernova, G.V. (2018). Tsifrovizatsiya i ee vliyanie na rossiiskuyu ekonomiku i obshchestvo: preimushchestva, vyzovy, ugrozy i riski. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*, (10), 46-63. (in Russian).

Chernyavskii, A.I. (2018). Tsifrovizatsiya vysshego obrazovaniya. *Seifullinskie chteniya-14: Molodezh', nauka, innovatsii: tsifrovizatsiya*, 2, 46-49. (in Russian).

Дата поступления: 24.06.2022

Дата принятия: 19.09.2022

© Саньярова Н.С., Тулеуп М.М., 2022

УДК 81.1

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/06>

*Д.У. Ашурова*

### ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме функционального потенциала художественного текста и его актуализации в процессе литературной коммуникации. Проводится дифференциация различных функций по принципу их концептуальной значимости на базовые, вторичные и частные типы функций. Разработана полифункциональная модель художественного текста, базовыми функциями которой определены семь функций: эстетическая, коммуникативная, стилистическая, когнитивная, социальная, культурологическая и интерпретирующая, при этом доминирующая роль принадлежит эстетической функции, которая подчиняет себе все остальные. Проведена параметризация функциональной модели и установлены её существенные характеристики: а) полифункциональность, проявляемая в многообразии функций; б) иерархическая взаимосвязь и взаимодействие функций, подразделяющихся на базовые, вторичные и частные; в) формирование «двойственных» функций (коммуникативно-прагматическая, когнитивно-дискурсивная, когнитивно-стилистическая, социокультурная и др.); г) двухуровневая реализация функционального потенциала: 1) на уровне отдельных языковых единиц и 2) на уровне всего текста. Аргументировано положение о полифункциональности художественного текста, проявляемой в совокупности и иерархической системе всех типов функций, которые тесно взаимодействуя и взаимодополняя друг друга, образуют в пространстве художественного текста единое функционально семантическое поле. Выявлены отличительные особенности функциональной модели художественного текста, что проявляется: а) в формировании «двойственных» функций, которые, в свою очередь, обусловлены сложным, многоаспектным и междисциплинарным характером художественного текста; б) в дифференциации функций по уровневому принципу (уровень отдельной языковой единицы и уровень всего текста): на уровне отдельных языковых единиц выполняются вторичные и частные функции, на уровне всего текста реализуются, в основном, базовые функции; в) в кластерном (совокупном) использовании разных типов функций, способствующем усилению прагматического эффекта эмоционального или интеллектуального воздействия на читателя.

**Ключевые слова:** функциональная модель художественного текста; функциональный потенциал; базовые функции; вторичные функции; эстетическая функция; когнитивная функция; интерпретирующая функция

**Сведения об авторе:** Дилярам Умаровна Ашурова, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и английской литературы, Узбекский государственный университет мировых языков, ORCID 0000-0002-1415-9667

**Контактная информация:** 100185, Узбекистан, г. Ташкент, ул. Кичик Халка Йули, квартал Г9А, д. 21А, Узбекский государственный университет мировых языков, тел.: +998901676756, d.ashurova@uzswlu.uz

*D.U. Ashurova*

## FUNCTIONAL MODEL OF FICTIONAL TEXT

**Abstract.** The article is concerned with the problem of the functional potential of the fictional text, and its activation in the process of literary communication. The functions in terms of the basic, secondary and particular ones have been classified according to their conceptual significance. The functional model of the fictional text includes seven basic functions; aesthetic, communicative, stylistic, cognitive, social, cultural and interpretative, the first one playing the dominant role and subordinating others. The parameterization of the functional model has discovered its basic characteristics: a) polyfunctionality manifested in multiple diversity of functions; b) hierarchical correlations of functions subdivided into basic, secondary and particular functions; c) the formation of the “double” functions (communicative-pragmatic, cognitive-discursive, cognitive stylistic, sociocultural and others); d) two-level realization of the functional potential: at the level of language means and b) at the level of the whole text. The postulate of fiction polyfunctionality manifested in the system of hierarchical correlation of different types of functions which in combination form and integrated functional semantic field of the whole text, has been grounded. The distinctive features of the functional model of fiction have been outlined. They are: a) the usage of “doubled” functions conditioned by a complex, multidimensional and interdisciplinary nature of the fictional text; b) differentiation of functions according to the principle of their level realization (the level of the text and that of a linguistic unit): at the level of the whole text the basic functions are used while at the level of the linguistic unit different types of the secondary functions are realized; c) the cluster usage of different functions enhancing and intensifying the pragmatic effect of emotional or intellectual impact on the reader.

**Keywords:** functional model of the fictional text; functional potential; basic functions; secondary functions; aesthetic function; cognitive function; interpretive function

**About the author:** Dilyaram Umarovna Ashurova, Doctor of Science in Philology, Professor of Linguistics and English Literature Department, Uzbek State University of World languages, ORCID 0000-0002-1415-9667

**Contact information:** 100173, 21A. G-9A, St. Kichik Halqa yoli. Tashkent, Uzbekistan, tel.: +998901676756, d.ashurova@uzswlu.uz

---

Ашурова Д.У. Функциональная модель художественного текста // Нижневартковский филологический вестник. 2022. №2. С. 65-78. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/06>

Ashurova, D.U. (2022). Functional Model of Fictional Text. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 65-778. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/06>

---

Основным теоретическим постулатом данной статьи является положение о том, что «фундаментальные свойства языка не могут быть описаны и объяснены без апелляции к функциям языка» (Олешков 2006: 2). Функциональный подход к художественному тексту раскрывает сущность этого явления, обеспечивает его понимание и интерпретацию. Принцип функционализма, как известно, является основным методологическим принципом современной лингвистики и, в частности, всех лингвистических дисциплин антропоцентрической парадигмы. Что касается стилистики, то функциональный подход изначально, задолго до появления антропологической лингвистики был заложен в стилистических исследованиях, проводимых в русле таких направлений как функциональная стилистика, стилистика текста, стилистика художественного текста. Ключевой проблемой данных направлений является выявление и определение набора разнообразных функций, реализуемых в тексте в соответствии с авторскими интенциями и стратегиями.

Цель настоящей статьи – определить своеобразие функциональной модели художественного текста, его базовых и вторичных функций в их иерархическом взаимодействии. Следует заметить, что полное описание всего многообразия функций языка, равно как и функционального многообразия языковых единиц в художественном тексте, представляется трудновыполнимой задачей. В этом плане придерживаемся мнения Э. Сепира, который писал «трудно с точностью установить функции языка, так как он настолько глубоко коренится во всем человеческом поведении, что остается немного в функциональной стороне нашей сознательной деятельности, где язык не принимал бы участия» (Сепир 1993:21).

Прежде чем перейти к анализу функциональных особенностей художественного текста, необходимо коротко осветить проблему языковых функций в целом. Огромное количество исследований в этой области свидетельствует, во-первых, о значимости этой проблемы, во-вторых, о её дискуссионности (Якобсон 1975; Степанов 1988; Аврорин 1975; Слюсарева 1981; Колшанский 2007; Арутюнова, 2019; Демьянков 1994; Кубрякова 2004; Болдырев 2019). Исследователи сходятся во мнении, что функции языка подразделяются на основные (базовые) и вторичные (производные), однако в вопросах таксономического состава функций отмечаются разногласия. Р. Якобсон, как известно, выделял шесть функций (эмотивная, когнитивная, референтивная, фатическая, межязыковая, поэтическая). М. Халлидей разграничивал три функции (концептуальную, межличностную, текстуальную). Г.В.

Колшанский в качестве основной считал коммуникативную функцию языка, Ю.С. Степанов рассматривал три функции (номинативную, синтаксическую и прагматическую), Е.С. Кубрякова считает основными коммуникативную и когнитивную функции языка, В.З. Демьянков и Н.Н. Болдырев отмечают три функции – коммуникативную, когнитивную и интерпретирующую (Halliday 2002; Колшанский 2007; Степанов 2021, Кубрякова 2004, Демьянков 1994; Болдырев 2019).

Следует отметить, что в последние годы в связи с развитием дисциплин антропоцентрической парадигмы большое значение придается интерпретирующей функции языка, направленной, как отмечает Н.Н. Болдырев, на понимание и объяснение человеком знаний о мире, обусловленных, с одной стороны, коллективными представлениями о мире, с другой – личным опытом взаимодействия человека с миром (Болдырев 2019: 254). В художественном тексте интерпретирующая функция, направленная на постижение глубинного концептуального смысла всего произведения, имеет исключительную значимость, в связи с чем, определение интерпретационного потенциала языковых единиц художественного текста представляется задачей первостепенной важности.

#### Базовые и вторичные функции художественного текста.

Рассматривая проблему лингвистического функционализма, нельзя не отметить ещё одну функцию – эстетическую, на том основании, что она, во-первых, является основополагающей для такой обширнейшей области коммуникации, каковой является литературная коммуникация и, во-вторых, эстетическая функция в той или иной мере проявляется и в других типах коммуникации, но уже во вторичном статусе. Сущность эстетической функции заключается в том, что она воздействует на духовную структуру человека, его чувства, интеллект, мировоззрение и воображение, оказывая формирующее влияние на человека. Как отмечает Н.С. Болотнова, эстетическая функция «предполагает воздействие на адресата как красотой и целесообразностью художественной формы, так и концептуальностью содержания, способного «заражать» читателя сопереживанием, рождает лирическую эмоцию» (Болотнова 2009: 199).

Таким образом, к основным (базовым) функциям художественного текста относим четыре функции: коммуникативную, обусловленную диалогической природой художественного текста (Бахтин 1979), когнитивную как результат мыслительной деятельности автора, направленной на художественную концептуализацию информации о «воображаемом мире» художественного текста, интерпретирующую, ориентируемую на декодирование глубинного содержания художественного текста и эстетическую, репрезентирующую эстетические категории и оценки в художественном тексте. Рассмотрение этих функций в качестве базовых обусловлено тем, что каждая из этих функций, независимо от вторичных и частных функций языковых единиц в каждом конкретном случае их употребления заложена в основе их функционального потенциала.

Другими словами, базовые функции являются обязательными компонентами функциональной модели художественного текста. Это не означает, однако, что они

равнозначны. В зависимости от авторских интенций приоритетная роль может принадлежать той или иной функции. Исключением является эстетическая функция, которая, обладая свойствами всеобъемлющего и цементирующего характера, объединяет и подчиняет все остальные базовые и вторичные типы и подтипы функционального многообразия художественного текста и составляющих его языковых единиц.

Разграничивая понятия базовых и вторичных функций, необходимо отметить их различия, заключающиеся в том, что базовые функции присущи художественному тексту в целом, в то время как вторичные функции выполняются отдельными языковыми единицами художественного текста. К числу вторичных функций можно отнести информативную, стилистическую, прагматическую, социальную и культурологическую функции, которые подразделяются на более частные функции. Так, к примеру, стилистическая функция представлена такими частными функциями как экспрессивная, эмотивная, образная, оценочная, эмфатическая. Характерной особенностью функциональной природы художественного текста является тот факт, что многие функции, взаимодействуя и взаимодополняя друг друга, объединяются в так называемые «двойные функции»: коммуникативно-прагматическая, когнитивно-прагматическая, когнитивно-стилистическая, социокультурная, эмотивно-оценочная и т. д.

Следует иметь в виду, что предлагаемая дифференциация функций имеет в какой-то мере условный характер, так как, во-первых, тесно переплетаясь и взаимодействуя друг с другом, они находятся в отношениях взаимозависимости и взаимодополняемости, во-вторых, одну и ту же функцию можно отнести одновременно к разным типам. Так, к примеру, функция эмоционального воздействия является одновременно стилистической и прагматической, функция, направленная на самовыражение может быть отнесена к прагматическим и когнитивным функциям, стилистическая функция оценки тесно связана с аксиологической функцией, являющейся разновидностью культурологических функций. Сказанное свидетельствует о том, что своеобразие функционирования языковых средств в художественном тексте заключается в кластерном взаимодействии выполняемых ими функций, при этом необходимо подчеркнуть, что такие функции как эстетическая, коммуникативная, интерпретирующая, когнитивная, выступая в качестве базовых, являются обязательными компонентами функциональной модели художественного текста.

Рассмотрим более детально каждую из выделенных функций, входящих в функциональную модель художественного текста. Коммуникативно-прагматические функции можно подразделить на информативную, направленную на репрезентацию фактуальной информации художественного текста, функцию воздействия, которая представлена такими разновидностями как а) аппелятивная функция (призыв, побуждение к действию); б) волеизъявление; в) функция создания эмпатии, направленная на прагматический эффект достижения взаимопонимания коммуникантов; г) эмотивная, ориентированная на эмоциональное воздействие на читателя.

Стилистические функции, представляющие неотъемлемую часть функциональной модели художественного текста, традиционно подразделяются на более частные функции: экспрессивную, эмотивную, оценочную, образную, эмфатическую. Следует подчеркнуть, что разграничение этих функций также имеет условный, умозрительный характер, так как границы их разграничения являются размытыми и, в большинстве своём эти функции, тесно взаимодействуя друг с другом, синтезируются в единый комплекс, усиливая тем самым стилистическую эффективность употребления языковой единицы в художественном тексте.

Функциональный анализ художественного текста, в конечном итоге, направлен на исследование концептуальной основы художественного текста, что придаёт особую значимость когнитивным функциям художественного текста. Как отмечает А. Кибрик, «все остальные функции выводимы из неё или сводятся к ней» (Кибрик 1994: 126).

#### Когнитивно-стилистические функции художественного текста.

Необходимость рассмотрения процессов функционирования художественного текста, а также составляющих его языковых единиц с учётом когнитивных аспектов обусловлена когнитивно-дискурсивной природой художественного текста. В этом плане целесообразно обозначить такие функции как когнитивно-прагматические, когнитивно-дискурсивные, когнитивно-стилистические, когнитивно-культурологические. Рассмотрим наиболее характерную для художественного текста когнитивно-стилистическую функцию, которая может быть представлена рядом частных функций: а) аттрактивной функцией, направленной на привлечение внимания читателя к концептуально-значимым фрагментам текста; б) интертекстуальной функцией, способствующей активации различных типов экстралингвистических знаний (исторических, литературных, религиозных, мифологических и др.); в) функцией смыслообразования (генерирующая функция); г) функцией самовыражения, наблюдаемой в фрагментах текста, создающих авторские размышления, а также при случаях выражения авторской модальности; д) символической функцией, выполняемой многократно повторяющимся образом, декодирующим глубинный концептуальный смысл произведения; е) функцией создания психологического портрета персонажа, его внутреннего мира и эмоционального состояния; ё) функцией характеристики языковой личности автора и персонажа; ж) креативной функцией, характеризующей творческую деятельность языковой личности автора; з) функцией репрезентации индивидуально-авторской картины мира, создаваемой всей системой языковых средств и выражающей авторское концептуальное осмысление и оценку описываемых явлений.

Перечисленные функции имеют ряд особенностей. Во-первых, они отражают наиболее частотные и типичные случаи функциональной обусловленности художественного текста, и безусловно, не покрывают всего многообразия функционального потенциала художественного текста. Во-вторых, все указанные функции находятся в отношениях взаимопересечения и взаимодополнения. В-третьих, каждая из выделенных функций может проявляться изолированно от других функций или в совокупности с ними, последнее представляет собой наиболее характерное и частотное явление. Обратимся к

функциональному анализу фрагмента художественного текста из произведения С. Моэма "Mrs Craddock" (p. 196).

*Irony is a gift of the gods, the most subtle of all the modes of speech. It is an armour and a weapon; it is a philosophy and a perpetual entertainment; it is food for the hungry of wit and drink to those thirsting for laughter. How much more elegant is it to slay your foe with the roses of irony than to massacre him with the axes of sarcasm or to belabour him with the bludgeons of invective. And the adept in irony enjoys its use when he alone is aware of his meaning, and he sniggers up his sleeve to see all and sundry, chained to their obtuseness, take him seriously. In a strenuous world it is the only safeguard of the flippant. To the man of letters it is a missile that he can fling in the reader's face to disprove the pestilent heresy that a man writes books for the subscriber to Mudie's Library, rather than for himself. Be not deceived gentle reader, no self-respecting writer cares a twopenny damn for you* (Maugham, Mrs. Craddock, p. 196).

Данный текстовый фрагмент является весьма показательным в плане функционального многообразия использования языковых средств, выполняющих множество взаимосвязанных коммуникативно-прагматических, стилистических, когнитивно-стилистических функций, отражающих авторские интенции в соответствии с его философскими взглядами, эстетическими и ценностными ориентирами. С точки зрения информативной функции, в данном случае представлены авторские размышления о такой философско-эстетической категории как "Ирония". Коммуникативно-прагматическая функция проявляется прежде всего в том, что автор непосредственно обращается к читателю (gentle reader), используя при этом парадоксальное и ироническое утверждение, что уважающий себя писатель пишет для себя, а не для читателя. Отрывок насыщен стилистическими приемами, выполняющими образные, эмотивные и оценочные функции, которые выполняют не только образные функции, но и функцию разносторонней характеристики и эмоционально-эстетической, субъективной оценки описываемого явления. Конвергенция выразительных средств и стилистических приемов ставят данный фрагмент текста в позицию выдвижения, рассматриваемого нами в качестве когнитивного механизма: а) фокусирования внимания читателя на данном фрагменте, б) формирования концептуально-значимой информации, в) активации заложенных в текстовом фрагменте знаний, г) конструирования концепта, его многомерной структуры, д) создания основы для процессов понимания и интерпретации данного текста. Целый ряд метафорических проекций представлен образ-схемами, показанными на рисунке 1.

Как известно, средства выдвижения в художественном тексте выполняют, как правило, когнитивно-стилистические функции (Джусупов 2019). В данном случае когнитивно-стилистические функции представлены такими разновидностями как: а) аттрактивная функция, обусловленная конвергенцией выразительных средств и стилистических приемов, что, безусловно, фокусирует внимание читателя и сигнализирует о концептуально-значимой информации; б) генеративная функция, заключающаяся в формировании новых смыслов, в процессе метафорических проекций и когнитивного механизма концептуальной интеграции.

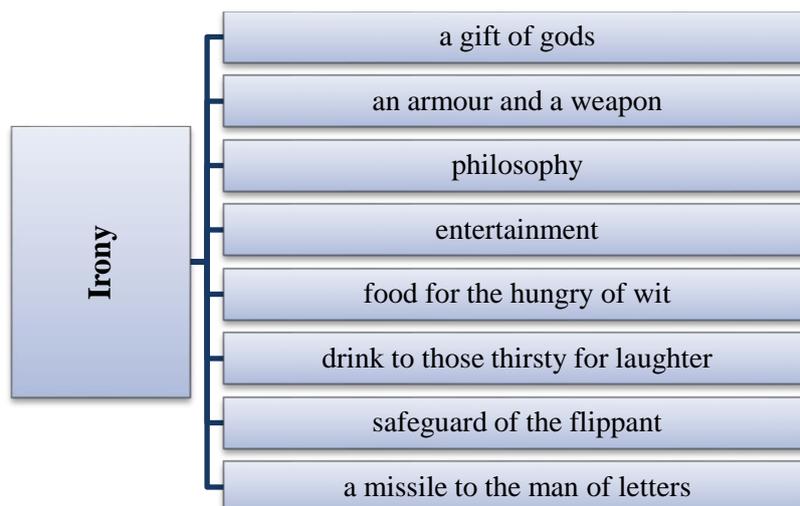


Рис. 1. Метафорические проекции концепта “Irony”

Так, в метафоре “Irony is a gift of God” взаимодействие концептуального пространства источника (source-domain) “God” и концептуального пространства цели (target domain) “Irony”, их концептуальная интеграция способствует генерированию таких концептуальных смыслов как *divine, holy, sacred*, что предполагает наивысшую оценку, приписываемую чувству иронии. В других метафорических образах положительная оценка включает такие концептуальные смыслы, как сила воздействия (*weapon, missile*), экзистенциальная ценность (*food, drink*), удовольствие (*entertainment*), защита (*armour, safeguard*), ум и мудрость (*philosophy*). Функция самовыражения, обусловленная использованием в тексте авторских рассуждений, направлена на характеристику языковой личности автора в плане его творческой, лингвокреативной деятельности, философских и субъективно-оценочных суждений, что в конечном итоге даёт представление о ценностной картине мира и автора. Функция самовыражения является одной из наиболее концептуально значимых и сложных функций, направленных на характеристику языковой личности автора, в данном случае, в плане его лингвокреативного мышления и репрезентации индивидуально-авторской картины мира в аспекте его эстетико-философских позиций и аксиологических оценок.

#### Социальная функция художественного текста.

Продолжая тему типологического описания функционального потенциала художественного текста, необходимо подчеркнуть значимость социальной, вернее, социально-культурной функции как отражение содержащейся в тексте информации о социальном устройстве общества, социальных проблемах (социальное неравенство, расовая и гендерная дискриминация, преступность, коррупция, терроризм и т.д.). Социокультурная функция ориентирована на характеристику персонажа с позиции его: а) социального статуса и положения; б) принадлежности к определенным социальным группам; в) возрастных и гендерных характеристик; г) профессионального и образовательного уровня; д) социальной активности человека. Показательным в этом отношении является произведение А.Коппарда

“Tribute”, в котором описана жизнь обитателей небольшого городка накануне Первой мировой войны. В центре внимания – классовое неравенство, противостояние богатых и бедных, класса имущих и неимущих, эксплуататоров и эксплуатируемых (Coppard 2020).

Весь рассказ построен по принципу контраста, который рассматриваем в качестве одного из когнитивных принципов организации информации в художественном тексте, способствующих выдвиганию, выделенности (салиентности) определенной информации в тексте. Интересно отметить, что в данном произведении контраст проявляется как на уровне языковой структуры текста (с использованием антономических слов и выражений), так и на уровне сюжета и персонажных образов. Рассмотрим все виды контраста в плане их функционального детерминизма. Контраст, выполняющий социокультурную функцию характеристики двух семей, репрезентирующих два антогонических класса представлен на: а) уровне антропонимов, “The Regents” и “The Vassals”, имён указывающих на неравное социальное положение этих людей, б) на уровне неравноправного профессионального статуса (manager – worker, factory owner – a millhand), в) в описании имущественного состояния (wealth, vast increase of wealth, rich, vast fortune – no money), г) в описании внешности персонажей (sparkled eyes, round red cheeks, thin – sullen, white faces with the strain of constant labour), их образа жизни и поступков. Во время войны семья Регентов помогала стране деньгами, получая взамен огромные суммы прибыли, а семья Вассалов отдавала дань стране, жертвуя своими жизнями. Контраст проявляется также и в заглавии произведения “Tribute”, которое, несмотря на то, что выражено одной лексемой со значением “a payment of goods or money that a country is forced to give to another country or person in authority in return to peace or protection” (CCLD), в тексте рассказа получает прямо противоположные смыслы, обозначающие, с одной стороны – это прибыль, огромные суммы денег, с другой – это жертвы, смерть людей. Социальная сущность этого произведения усиливается за счёт авторской модальности, которая хотя и не выражена эксплицитно, имеет глубокий имплицитный смысл. Многочисленные примеры иронического характера при описании внешности персонажей, их лицемерного поведения, образа жизни, демонстрирующие алчность, корысть, обжорство представителей правящего класса, выражают авторскую позицию, его симпатию на стороне простых и трудолюбивых людей, осуждение и высмеивание класса эксплуататоров и власть имущих.

#### Культурологическая функция художественного текста.

Общеизвестным является положение о культурологической сущности художественного текста, который рассматривается как единица культуры, как «транслятор культурной информации» (Маслова 2007), как воплощение духовных ценностей и отражение национальной и индивидуально-авторской картины мира. Как отмечает Н.С.Болотнова, художественный текст несёт на себе «печать культуры определенного этапа в истории общества, культуры определенного народа с его традициями, устоями, менталитетом, культуры неповторимой личности, творца» (Болотнова 2009:116).

В связи со сказанным, представляется целесообразным выделить ещё одну базовую функцию текста – культурологическую, которая охватывает аксиологические и национально-культурные аспекты текста (Ashurova, Galieva 2016). Другими словами, художественный текст в аспекте взаимосвязи языка и культуры выполняет две функции: аксиологическую, направленную на выражение ценностной картины мира, отражающей систему универсальных и национально-специфических культурных ценностей в рамках субъектно-оценочных авторских суждений и функцию репрезентации национальной картины мира, отражающей особенности национального менталитета и характера, образа жизни и поведения, национальных традиций, обычаев, ритуалов и т. д.

Вышеприведенный анализ рассказа Коппарда с позиции его социальной сущности представляет интерес и в плане его аксиологических функций. Высмеивая и разоблачая социальное устройство буржуазного общества, автор тем самым выражает симпатию к трудовому народу, придавая высокий ценностный смысл таким категориям как «справедливость», «трудолюбие», «жертвенность», «терпение». Аксиологическая функция выполняется всей системой языковых средств художественного текста, а также его содержательным планом и концептуальными доминантами.

Функция репрезентации национальной картины мира как одна из разновидностей культурологической функции присуща как отдельным языковым единицам в составе художественного текста, так и тексту в целом. На уровне отдельных языковых единиц эту функцию выполняют лингвокультуремы, характеризующиеся национально-культурной спецификой: слова-реалии (Big Ben, Bonfire night, the Beatles, etc.); фразеологические единицы (a couch potato, John Bull, a bad penny, etc.); поговорки (an English home is his castle, a penny saved is a penny earned; knowledge is power (Bacon); love me, love my dog, etc.), стилистически маркированные единицы, культурные лингвоконцепты.

На уровне всего текста или фрагмента текста национально-культурная специфика проявляется в описаниях национальных традиций, исторических событий, национального менталитета, характера, образа жизни и быта. Достаточно вспомнить исторические трагедии Шекспира, произведения Теккерея Диккенса, исторические романы Корнуэлла, поэзию Шелли и Бернса и многие другие произведения английской литературы, повествующие об исторических событиях Великобритании, особенностях культуры, менталитета, образа жизни, быта и нравов англичан, чтобы понять насколько значимы вопросы, связанные с отражением национальной картины мира в художественных текстах.

#### Интерпретирующая функция художественного текста.

И, наконец, рассмотрим ещё одну базовую функцию художественного текста – интерпретирующую, которая заложена в онтологической природе художественного текста, основным назначением которого является интерпретация закодированных в тексте субъективно-оценочных знаний автора с опорой на «существующие коллективные схемы знаний» (Болдырев 2019:258). Интерпретация, как отмечает Н.Н. Болдырев, это когнитивная активность человека (читателя, интерпретатора), отражающая субъективный образ

объективного мира. Интерпретирующая функция художественного текста реализуется с помощью когнитивных механизмов, таких как когнитивные принципы организации информации в художественном тексте ( выдвигание, иконичность, принцип языковой экономии и избыточности, контраст), фреймовый анализ, образные и пропозициональные схемы, сложная концептуальная интеграция всех элементов текста, механизмы эмерджентности (генерирование новых смыслов) и инференции (умозаключения, обобщения, выводы), когнитивное моделирование художественного текста, предполагающего установление доминантных концептов, взаимодействие и совокупность которых с другими концептами формирует концептосферу всего произведения.

В наиболее обобщенном виде функциональную модель художественного текста можно представить в следующей схеме.



Рис. 2. Функциональная модель художественного текста

Следует иметь в виду, что схематизация функциональной модели имеет несколько условный характер и не охватывает реального многообразия реализаций функционального потенциала художественного текста, но раскрывает, однако основные тенденции функциональной перспективы художественного текста.

*Заключение:*

- Своеобразие художественного текста заключается в его полифункциональности, проявляемой в многообразии функций эстетического, коммуникативного, стилистического, прагматического, когнитивного и культурологического характера.

- Функциональная модель художественного текста представляет собой иерархически организованную систему базовых, вторичных и частичных функций, тесно взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга.

- Базовыми функциями художественного текста являются семь функций: эстетическая, коммуникативная, стилистическая, когнитивная, социальная, культурологическая и интерпретирующая, первая выполняет доминирующую роль, объединяя и подчиняя все остальные.

- Функциональность художественного текста проявляется на двух уровнях, как на уровне отдельных языковых единиц, так и на уровне всего текста. Базовые функции, как правило, присущи всему тексту, а вторичные и частные в большей степени свойственны отдельным единицам и фрагментам текста.

- Своеобразие функциональной модели художественного текста заключается в том, что как и на уровне базовых, так и на уровне вторичных и частных функций происходят взаимодействие и слияние функций, образующих двойственные формы: коммуникативно-прагматическая, когнитивно-прагматическая, когнитивно-стилистическая, прагмастилистическая, эмоционально-оценочная, экспрессивно-образная и т.д.

## ИСТОЧНИКИ

Collins Cobuild English Language Dictionary. London, Glasgow: Collins, Stuttgart, Klett, 1987. 1702 p.

Maugham S. Mrs. Craddock. London: Pambooks LTD. 1988. 304 p.

Coppard A. The Tribute // The Black Dog and other stories. Gutenberg Books, 2020. 157 p.

## ЛИТЕРАТУРА

Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975. 275 с.

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. Изд. стереотипное. М.: URSS, 2019. 384 с.

Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Философский анализ // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 281-307.

Болдырев Н.Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. 2-е изд. М.: Языки славянской культуры, 2019. 480 с.

Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта: Наука. 2009. 520 с.

Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языка знаний, 1994. №4. С. 17-33.

Джусупов Н.М. Когнитивная стилистика. Теория и практика стратегии выдвижения в художественном тексте. Ташкент, 2019. 464 с.

Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. №5. С. 126-139.

Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. 3-е изд. М.: URSS, 2007. 176 с.

Кубрякова Э.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М: Языки славянской культуры. 2004. 560 с.

Маслова В.А. Homo Lingualis в культуре. М.: Гнозис, 2007. 320 с.

Олешков М.Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект. Нижний Тагил, 2006. 146 с.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, Универс, 1993. 654 с.

Слюсарева Н.А. Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка. М.: Наука, 1981. 206 с.

Степанов Г.В. Язык. Литература. Поэтика. М., 1988. 382 с.

Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка (Семиотические проблемы лингвистики, философии и искусства). М.: URSS, 2021. 334 с.

Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: “за” и “против”. М.: Прогресс, 1975. С. 218-230.

Ashurova D., Galieva M.R. Text Linguistics. Tashkent: Turon-Iqbol, 2016. 320 p.

Halliday M.A.K. Linguistic Studies of Text and Discourse (Collected Works of M.A.K. Halliday). Vol. 2. London, New York: Continuum, 2002. 320 p.

## REFERENCES

Avrorin, V.A. 1975. Problemy izucheniya funktsional'noi storony yazyka. Leningrad. (in Russian).

Arutyunova, N.D. (2019). Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy. Moscow. (in Russian).

Bakhtin, M.M. (1979). Problema teksta v lingvistike, filologii i drugikh gumanitarnykh naukakh. Filosofskii analiz. In *Estetika slovesnogo tvorchestva*, Moscow, 281-307. (in Russian).

Boldyrev, N.N. (2019). Yazyk i sistema znanii. Kognitivnaya teoriya yazyka. Moscow. (in Russian).

Bolotnova, N.S. (2009). Filologicheskii analiz teksta. Moscow. (in Russian).

Dem'yankov, V.Z. (1994). Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyushchego podkhoda. *Voprosy yazyka znanii*, (4), 17-33. (in Russian).

Dzhusupov, N.M. (2019). Kognitivnaya stilistika. Teoriya i praktika strategii vydvizheniya v khudozhestvennom tekste. Tashkent.

- Kibrik, A.A. (1994). Kognitivnye issledovaniya po diskursu. *Voprosy yazykoznaniiya*, (5), 126-139. (in Russian).
- Kolshanskii, G.V. (2007). *Kommunikativnaya funktsiya i struktura yazyka*. Moscow. (in Russian).
- Kubryakova, E.S. (2004). Yazyk i znanie: na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniya. In *Rol' yazyka v poznanii mira*, Moscow. (in Russian).
- Maslova, V.A. (2007). *Homo Lingualis v kul'ture*. Moscow. (in Russian).
- Oleshkov, M.Yu. (2006). *Osnovy funktsional'noi lingvistiki: diskursivnyi aspekt*. Nizhnii Tagil. (in Russian).
- Sepir, E. (1993). *Izbrannye Trudy po yazykoznaniiyu i kul'turologii*. Moscow. (in Russian).
- Slyusareva, N.A. (1981). *Problemy funktsional'nogo sintaksisa sovremennogo angliiskogo yazyka*. Moscow. (in Russian).
- Stepanov, G.V. (1988). *Yazyk. Literatura. Poetika*. Moscow. (in Russian).
- Stepanov, Yu.S. (2021). *V trekhmernom prostranstve yazyka (Semioticheskie problemy lingvistiki, filosofii i iskusstva)*. Moscow. (in Russian).
- Yakobson, R.O. (1975). Lingvistika i poetika. In *Strukturalizm: "za" i "protiv"*, Moscow, 218-230. (in Russian).
- Ashurova, D., & Galieva, M.R. (2016). *Text Linguistics*. Tashkent.
- Halliday, M.A.K. (2002). *Linguistic Studies of Text and Discourse (Collected Works of M.A.K. Halliday)*. 2. London, New York.

Дата поступления: 11.10.2022

Дата принятия: 21.10.2022

© Ашурова Д.У., 2022

УДК 821.112.2

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/07>

Л.А. Мельникова

## ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ГЕРОЯ В ТРИЛОГИИ К. ГИР «ТАЙМЛЕСС»

**Аннотация.** Цель настоящей статьи – посредством использования метода описательной поэтики рассмотреть особенности раскрытия образа исключительного персонажа в трилогии К. Гир «Таймлесс», которые оказываются тесным образом связанными с проблемой взросления и становления личности главной героини Гвендолин Шеферд. Надеясь последнюю способностью осуществлять так называемые «прыжки в прошлое», К. Гир не только воссоздает реалии минувших эпох, но и подвергает художественному осмыслению процесс нравственного преображения Гвендолин Шеферд. Наличие у последней уникального дара, ее столкновение с рядом необычных обстоятельств способствует формированию у нее в сознании читателей ореола исключительности, что свидетельствует об использовании немецкой писательницей в анализируемой трилогии художественных принципов романтизма. В то же время К. Гир наделяет свою героиню чертами типичного английского подростка 2010-х годов с достаточно шаблонными и стереотипными представлениями об особенностях жизни людей минувших столетий. Однако именно посредством репрезентации точки зрения Гвендолин Шеферд в романах трилогии воссоздается взаимодействие различных временных планов и людей разных эпох. Реализация фантастического начала в рассматриваемых текстах, соотношение категорий реального и ирреального осуществляется посредством использования писательницей такой художественной детали, как хронограф. Решение вопроса о том, как использовать прибор, позволяющий перемещаться во времени, становится для Гвендолин Шеферд своеобразным экзаменом на нравственность и человечность. Акцентирование писательницей таких качеств центральной героини, как отказ от эгоистических интересов, стремление проявлять милосердие и совершать добрые поступки усиливают дидактический пафос романов трилогии и подчеркивают их главную идею – избегать слепой веры в фаталистическую предопределенность событий и воспитывать в себе дух борьбы с неблагоприятными жизненными обстоятельствами.

**Ключевые слова:** К. Гир; «Таймлесс»; исключительный герой; Гвендолин Шеферд; взросление

**Сведения об авторе:** Любовь Александровна Мельникова, кандидат филологических наук, Саратовский государственный национальный исследовательский университет имени Н.Г. Чернышевского (Балашовский институт (филиал)), ORCID: 0000-0001-5257-6069.

**Контактная информация:** Россия, Саратовская обл., г. Балашов, Imelnikova5@mail.ru

L.A. Melnikova

## PECULIARITIES OF REPRESENTATION OF THE IMAGE OF AN EXCEPTIONAL HERO IN K. GIR'S TIMELESS TRILOGY

**Abstract.** The purpose of this article is to consider, by using the method of descriptive poetics, the features of revealing the image of an exceptional character in K. Gere's Timeless trilogy, which are closely related to the problem of growing up and becoming the personality of the main character Gwendolyn Shepherd. Endowing the latter with the ability to carry out the so-called “jumps into the past”, K. Gere not only recreates the realities of past eras, but also subjects the process of moral transformation of Gwendoline Shepherd to artistic comprehension. The fact that the latter has a unique gift, her encounter with a number of unusual circumstances contributes to the formation of an aura of exclusivity in the minds of her readers, which indicates the use by the German writer in the analyzed trilogy of the artistic principles of romanticism. At the same time, K. Gere endows his heroine with the features of a typical English teenager of the 2010s with rather stereotyped and stereotyped ideas about the peculiarities of life of people of the past centuries. However, it is through the representation of the point of view of Gwendoline Shepherd that the interaction of different time planes and people of different eras is recreated in the novels of the trilogy. The realization of the fantastic beginning in the texts under consideration, the correlation of the categories of the real and the unreal is carried out through the use by the writer of such an artistic detail as a chronograph. The solution to the question of how to use the device that allows you to move in time becomes for Gwendolyn Shepherd a kind of exam for morality and humanity. Emphasizing by the writer of such qualities of the central character as the rejection of selfish interests, the desire to show mercy and do good deeds reinforce the didactic pathos of the novels of the trilogy and emphasize their main idea - to avoid blind faith in the fatalistic predestination of events and to cultivate in oneself the spirit of struggle with adverse life circumstances.

**Keywords:** K. Gere; “Timeless”; exceptional hero; Gwendolyn Shepherd; growing up

**About the author:** Lyubov Alexandrovna Melnikova, Candidate of Philological Sciences, Saratov State University after N.G. Chernyshevsky (Balashov Institute), ORCID: 0000-0001-5257-6069.

**Contact information:** Russia, Saratov region, Balashov, Imelnikova5@mail.ru

---

Мельникова Л.А. Особенности репрезентации образа исключительного героя в трилогии К. Гир «Таймлесс» // Нижневартковский филологический вестник. 2022. №2. С. 79-89. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/07>

Melnikova, L.A. (2022). Peculiarities of Representation of the Image of an Exceptional Hero in K. Gir's Timeless Trilogy. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 79-89. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/07>

---

Серия немецкой писательницы Керстин Гир «Таймлесс» или «Трилогия драгоценных камней» (Edelstein Trilpie) создавалась в период 2009-2011 годов и включает в себя три романа: «Рубиновая книга» (Rubinrot, 2009), «Сапфировая книга» (Saphirblau, 2010), «Изумрудная книга» (Smaragdgrün, 2011). В отечественном литературоведении подвергались изучению различные аспекты поэтики названных текстов: раскрытие темы времени (Варпаева 2022), образ Лондона (Веревкина, Жигунова 2018), специфика воплощения двоemiрия (Горбунова 2020), особенности перевода романов на русский язык (Мухамедзянова 2018; Чарикова 2019). В настоящей статье внимание будет сосредоточено на особенностях репрезентации образа исключительного героя в романах данного цикла.

В открывающем трилогию романе «Рубиновая книга» показаны школьные и домашние будни внешне непримечательной 16-летней девушки Гвендолин Шеферд. Она находится в предвкушении того момента, когда ее кузина Шарлотта отправится в путешествие во времени. В данном произведении, с одной стороны, развиваются традиции литературы романтизма, с другой – получает воплощение фантастическое начало.

В семье Гвендолин рождаются люди, способные погружаться из настоящего в прошлые эпохи благодаря наличию у них гена путешественника во времени. Согласно расчетам, сделанным И. Ньютоном, очередной представительницей этого семейства, отмеченной данным геном, является именно Шарлотта, родившаяся 07 октября 1994 года. Однако на деле неконтролируемые прыжки в прошлое совершает именно Гвендолин.

Ее уникальность, отличие от других подчеркиваются с первых страниц книги. Гвендолин может видеть привидения и даже беседовать с ними, как например, с Джеймсом Августом Перегрином Пимпелботтомом – обитателем графского дворца, впоследствии переоборудованного под частную школу Сент-Леннокс и в которой теперь учится Шеферд.

В системе персонажей произведения можно четко выделить две главных оппозиции: «герои, которые обладают паранормальными способностями» – «герои из числа обычных людей». В романе приводятся эпизоды, демонстрирующие столкновение точек зрения персонажей из-за несовпадения их взглядов на проблему соотношения человеческого и сверхъестественного, начал в той или иной личности. В связи с этим особую остроту приобретает проблема восприятия персонажей, наделенных уникальными способностями. Задумывается об этом и Гвендолин, особенно после разговоров со своей матерью, наделенной исключительно рационалистическим взглядом на мир. Гвендолин констатирует: «У меня действительно бурная фантазия. Только одно дело – фантазировать, а совсем другое – уверить себя, что ты путешествуешь во времени. Люди, которым такое кажется, лечатся обычно в специальных заведениях <...> Что хуже – сойти с ума или вправду прыгать во времени? Наверное, все же последнее. От первого хотя бы таблетки помогают» (Гир 2020: 75).

В то же время необходимо отметить, что Гвендолин лишена иллюзий относительно процесса перемещения во времени, в ее сознании прошлое не наделено романтическим ореолом прекрасного. Сравнивая себя с Шарлоттой, которую на протяжении нескольких лет тщательно готовили к тому, чтобы пройти с достоинством уготованное ей испытание,

неискушенная в этом Гвендолин признает: «Уже от одной мысли о том, что скоро я могу очутиться где-то в прошлом, мне бы стало жутко. Всё равно в каком времени – в прошлом всегда такой кошмар творился! Войны, чума, оспа, а скажешь что-то не то – сразу обзовут ведьмой и сожгут. Вместо унитазов – дырки в уборной, блохи и вши у всех подряд, а по утрам каждый плюхал содержимое ночного горшка из окна прямо на улицу. И не важно, шел там внизу кто или нет» (Гир 2020: 21). В восприятии прогрессивной Шеферд неотъемлемыми слагаемыми образа прошлого являются антисанитария, отсутствие медицины, засилье идеологических догм. Героиня концентрирует свое внимание только на тех явлениях (исключительно отрицательных), которые связаны с нарушением состояния личного комфорта.

В процессе общения с бабушкой Мэдди, у которой периодически случаются различные видения, с помощью анализа которых можно предугадать события недалекого будущего, Гвендолин узнает о хронографе – аппарате, с помощью которого носителя гена можно отправить в определенное время. По мнению бабушки, каждый носитель гена – особенный. Но никто не умеет управлять своими прыжками во времени. Это случается каждый день совершенно спонтанно, даже несколько раз на дню. Основное назначение хронографа – упорядочить этот процесс.

Гвендолин несколько раз совершенно неожиданно для себя погружается в атмосферу Лондона прошлых эпох, каждый раз переживая при этом физический дискомфорт в своем теле.

В романе также представлен образ тайного общества Хранителей времени – ложи графа Сен-Жермена. Гвендолин узнает от матери, что каждому из 12 путешественников во времени присвоено имя определенного камня, ей достался рубин, она – номер двенадцать, который «Магией ворона окрылен, венчает он Круг и Начало Времён» (Гир 2020: 121).

Процесс перемещения по прошлому имеет свои особенности: никто не может путешествовать в том времени, в котором он живет. В хронографе для рубина можно установить самую раннюю дату – 1560 год. Хранители также используют понятие элапсации, которое, по словам Джорджа, подразумевает «целенаправленный захват возможностей временного прыжка. Мы посылаем тебя на пару часов в прошлое с помощью хронографа. Таким образом мы предотвращаем неконтролируемые прыжки во времени» (Гир 2020: 175).

Особую роль в образной системе романа играет граф Сен-Жермен – пятый из двенадцати путешественников во времени, который определил принцип действия хронографа и расшифровал древние записи. Джордж Уайт подчеркивает значение графа для дальнейшего развития их сообщества: «Граф не только понял, как с помощью хронографа попасть в любой год и любой день, но и пролил свет на тайну, которая крылась за другой тайной. *Тайну Двенадцати*» (Гир 2021: 178), при этом «Тайна Двенадцати раскроется, когда все двенадцать путешественников во времени будут внесены в хронограф. Поэтому круг должен быть завершен» (Гир 2020: 180).

Однако кража Полом и Люси первого хронографа после того, как с ним поработали 10 путешественников, нарушает эти планы, возобновить работу в этом направлении должен помочь второй хронограф. Настоящие родители Гвендолин Пол и Люси не захотели, чтобы раскрывший тайну двенадцати получил могущественную власть, поэтому забрали с собой хронограф в прошлое. Поиск Пола и Люси и выявление истинных мотивов их поведения становится для Шеферд первостепенной задачей.

Во втором романе «Сапфировая книга» путешествия Гвендолин во времени продолжаются. В процессе повествования постоянно чередуются временные пласты прошлого и настоящего, в результате этого иногда герои встречаются в минувших эпохах самих себя. Из Лондона 1912 года Шеферд возвращается в настоящее (2011-й год), а затем, отправившись в 1948 год, встречается со своим дедушкой Лукасом, который на тот момент времени является 24-летним молодым человеком. Совместными усилиями они пытаются выяснить, какие на самом деле цели преследовали Люси и Пола, похищая хронограф. Беседа с Лукасом добавляет новые штрихи к портрету центральной героини. Выросшая в реалиях XXI столетия 16-летняя Гвендолин демонстрирует почти детскую непосредственность, касаясь вопроса плотских утех. Без тени какого-либо смущения она сообщает деду о том, что в ее классе уже почти все девочки пьют противозачаточные таблетки. Однако автор показывает, что Шеферд не заражена цинизмом современной ей эпохи, более того, героине удастся сохранить внутреннюю чистоту и невинность. Искренне веря в настоящие чувства, она принимает за чистую монету ухаживания Гидеона – еще одного путешественника во времени. Гендерная проблематика, затрагиваемая К. Гир в данном романе, получает неожиданное направление своего раскрытия в разговоре Шеферд с графом Сен-Жерменом, раскрывающим ей истинные намерения ее возлюбленного: «Предугадать поведение влюбленной женщины – проще простого. Контролировать женщину, которая в своих чувствах подчинена мужчине – сущий пустяк. Я объяснил это Гидеону уже во время нашей первой встречи» (Гир 2020: 326).

Данное признание способствует болезненному прозрению героини и заставляет ее сделать попытки внесения серьезных корректив в свое поведение. Страдания девушки усиливаются после видения бабушки Мэдди, сообщающей ей о том, что видела пылающее рубиновое сердце, столкнутое золотистым львом в глубокую пропасть и разбившееся в результате этого на множество мелких кусочков. Гвендолин воспринимает данные образы в качестве аллегории на свои взаимоотношения с Гидеоном: рубиновое сердце – это она, золотистый лев – ее возлюбленный, проявивший удивительный цинизм по отношению к ее искренним чувствам.

Персонажная система романа «Сапфировая книга» расширяется, к уже имеющимся героям добавляется образ привидения Химериуса, который представляется главной героине демоном и формулирует свое главное отличие от других сверхъестественных существ: «Привидения – то, что остается от умерших людей, которые по какой-то причине не хотят покидать этот мир. А я при жизни был демоном» (Гир 2020: 34).

Роль своеобразного волшебного помощника, помогающего Гвендолин сориентироваться в непредвиденных обстоятельствах, а также поддерживающего ее в сложные моменты, выполняет в романе подруга и одновременно одноклассница Шеферд Лесли Хей. Именно она подсказывает Гвендолин, как правильно воспользоваться новым знакомым: «Химериус может стать твоим личным шпионом. Он будет докладывать, что происходит за закрытыми дверями» (Гир 2020: 99). В романе Химериус выполняет роль стороннего наблюдателя, друга Шеферд, в уста этому персонажу Гир вкладывает реплики, раскрывающие отдельные достоинства и недостатки Гвендолин.

Но наиболее разностороннюю и полную характеристику Гвендолин дает в романе Гидеон, признающийся в итоге Шеферд в любви: «<...> ты такая непредсказуемая <...> в некоторых вещах ты просто до ужаса <...> неопытная. Но вслед за этим ты снова становишься такой весёлой, и умной, и бесконечно милой» (Гир 2020: 315). Кажущаяся поверхностной, несколько ограниченной из-за своего чрезмерного увлечения современной ей поп-культурой, недостаточно образованной и мыслящей чересчур поверхностно, по сравнению с Шарлоттой, Гвендолин в итоге проявляет себя как искренняя, отважная девушка, действующая в соответствии с принципами совести и морали. Благодаря этому ей удается не только добиться расположения, но и завоевать уважение несколько высокомерно до этого настроенных по отношению к ней хранителей ложи.

Активным действующим лицом в романе «Сапфировая книга» становится брат Гидеона – Рафаэль Бертелен. Обладая, как и его старший брат, внешней красотой, данный герой в то же время оказывается наделен незаурядным умом, помогая Лесли разгадать шифр, переданный Гвендолин ее дедушкой. С помощью GPS-навигатора героям удается установить, что искомым предмет – второй хронограф – оказывается спрятан непосредственно в доме Гвендолин.

Воссоздавая образы своих английских героев, К. Гир неоднократно подчеркивает доминирование в их характерах такого качества, как снобизм. Особенно ярко оно выражается в поведении бабушки Гвендолин Ариосты, тети Гленды, кузины Шарлотты, достаточно комично оно проявляется в образе привидения Джеймса, пререкающегося с Химериусом.

Присутствует эта черта и у хранителей ложи. Стремящиеся к обладанию Тайной Двенадцати, осознающие свою великую миссию в этом мире, якобы направленную на изменение жизни человечества в лучшую сторону, в то же время они оказываются не лишены обычных человеческих слабостей и пороков, среди которых ведущее место занимает склонность к ссорам и междоусобицам.

Чередование прошлого и настоящего в романе отражается не только в пространственно-временной организации произведения. Оно также проявляется в постоянном чередовании явлений, элементов, упоминаний о личностях различных культурных эпох. В произведении встречается достаточно много цитат из различных художественных текстов Шекспира, а в начале романа упоминается о Люси и Поле, которые находясь в XVII столетии, смогли посетить «Глобус» и посмотреть постановку «Гамлета». В определенной степени данное

упоминание, а также обилие отсылок к пьесам и сонетам Шекспира можно рассматривать как намек на некую театрализацию событий, происходящих в романе, главным режиссером при этом является граф Сен-Жермен, а Гидеон, Гвендолин, а также хранители ложи выполняют роли актеров, часто прячущих свои настоящие чувства под разными масками.

В то же время в произведении неоднократно подчеркивается, что Гвендолин оставалась равнодушной к культурным и политическим достижениям прошлым эпох. Ее речь сильно засорена сленгом и жаргонизмами, она прекрасно ориентируется в кинематографе современности, но отказывается усваивать и запоминать информацию, касающуюся реалий XVIII столетия. Она воспринимает возлагаемые на нее обязательства как некую очередную роль, которую ей необходимо исполнить. Поэтому Гвендолин спокойно реагирует на панические замечания мистера Джордано о ее необучаемости. В качестве ободряющего примера для себя она избирает актрису Киру Найтли, которая будучи самой современной девушкой на планете, вполне эффектно и правдоподобно выглядит в различных исторических фильмах. По-настоящему в качестве современной девушки Гвендолин раскрывается во время суаре 1782 года. Непринужденность ее поведения, после нескольких бокалов пунша, шокирует окружающих, Гвендолин исполняет популярные мелодии XXI века, ощущая себя при этом в роли звезды, что подтверждают проводимые ею параллели между собой и Барбарой Стрейзанд.

В то же время в романе усиливаются мистические мотивы, связанные в первую очередь с образом главного врага графа Сен-Жермена – лорда Алестера и его невидимого окружающим, но очень заметного для Гвендолин спутника-привидения Дарта Вейдера, несущего для героини мрачное пророчество: «Демон с глазами сапфира! Ты скоро отправишься в преисподнюю» (Гир 2020: 283). Можно констатировать, что первоначально Гвендолин воспринимает данное сверхъестественное существо как некое высшее олицетворение сил Зла. Однако впоследствии ее отношение к данному существу меняется.

Попасть в прошлое посредством хронографа можно после того, как в приборе окажется кровь путешественника. В связи с этим в романе значительную роль играет мотив физической и моральной жертвенности. Жизнь путешественников во времени оказывается ограниченной прыжками в прошлое и активной подготовительной работой к ним. В то же время деятельность Гидеона и Гвендолин подчинена, по мнению большинства благородной цели: сбору крови остальных путешественников – членов круга Двенадцати. Только после того, как кровь всех Двенадцати избранных окажется в приборе, станет возможным осуществление великой цели, уже сформулированной в пророчествах, встречающихся в хрониках хранителей: «орел взлетит, человечество преодолет болезни и смерть, начнется новая эра» (Гир 2020: 78).

Мечты о возвращении «золотого века» превращаются в главную движущую силу, определяющую намерения хранителей эпохи третьего тысячелетия.

Однако в финале романа К. Гир задает новые горизонты читательских ожиданий, сталкивая в поединке Пола и лорда Алестера, являющегося представителем Флорентийского

Альянса – организации, считающей своей главной задачей борьбу с графом Сен-Жерменом, его сторонниками и пропагандируемого последними учения. Гидеон спасает Пола от верной смерти и великодушно сохраняет жизнь лорду. Однако при этом юный Виллер узнает о том, что Гвендолин грозит смертельная опасность, спасти от которой девушку может только он. Также в финале «Сапфировой книги» начинает разрушаться идеальный образ Сен-Жермена. Комментируя процесс передачи Гидеону имеющихся у Пола материалов, последний ставит возлюбленного Гвендолин в ситуацию непростого нравственного выбора: «Речь идет о той части пророчества, которую граф скрыл от хранителей. Сначала прочти это, а потом уже думай, бежать ли тебе к своему любезному графу и выдавать ли ему меня» (Гир 2020: 346). Именно благодаря изучению данных материалов, Гидеон сможет понять, какая на самом деле отведена Гвендолин роль в этой игре.

В заключительном романе трилогии – **«Изумрудная книга»** – напряженные поиски героями ответов на мучающие их вопросы достигают своей финальной фазы. В соответствии с лучшими традициями приключенческого романа персонажи К. Гир, разгадав тайный шифр из прошлого, обнаруживают в доме Гвендолин тайник, раскрыв который находят сундук. В нем оказывается спрятан второй хронограф. Благодаря этому становится возможной активная борьба с коварными замыслами графа.

В данном романе акцентируется романтическая сторона натуры Гвендолин. С одной стороны, этому способствует использование К. Гир мотива страдания, испытываемого героиней из-за неудач в любви, с другой – контрастное сопоставление образа Шеферд с образом Лесли Хей, обладающей рационалистическим мышлением и умеющей сохранять самообладание в критические моменты. Лесли не забывает извлечь для себя полезный урок из неудачного опыта подруги нацеливает себя на сдержанное поведение в общении с Рафаэлем: «Тебе нужно, чтобы кто-то постоянно возвращал тебя с небес на землю. И этим кем-то буду я. Ни за что не позволю этому французику меня охмурить, и точка!» (Гир 2020: 45). Таким образом, Лесли принимает на себя добровольную роль спасителя Гвендолин, но делает это не из-за эгоистических соображений, а исключительно из-за благородства своей души.

Внутренние переживания страдающих из-за любви Гидеона и Гвендолин получают отражение в их портретах благодаря выразительным психологическим деталям. Дрожащая нижняя губа, которую каждый из них пытается прикусить на своем лице, выражает степень накала эмоций в их душах.

В романе «Изумрудная книга» достигает своей кульминации стихия перевоплощения героев, присутствующая и в двух других произведениях трилогии. Готовясь к прыжку в прошлое, Гидеон и Гвендолин, стремясь по требованию хранителей, быть идентичными посещаемой им во времени среде уделяют большое внимание собственной одежде и прическе. Помогает им с подготовкой соответствующих костюмов француженка мадам Россини. Она является примером профессионального модельера и демонстрирует эталонный вкус. При этом в образе данной героини подчеркиваются искренность проявляемых ею чувств и

великодушные. Так, она не отказывается помочь Гвендолин и Гидеона во время их самовольного путешествия в 1912 год для встречи с Полом и Люси.

В третьем романе трилогии раскрываются многие из лишь обозначенных в предыдущих двух произведениях тайн. Так, отмеченная мелодраматическими мотивами история появления на свет Гвендолин получает неожиданное для этой героини развитие: выясняется, что ее настоящими родителями являются Люси и Пол, исчезнувшие в 1994 году вместе с украденным ими хронографом сразу после рождения у них дочери. Однако у шокированной этой новостью Гвендолин достает сил простить как родивших, так и воспитавших ее родителей за столь длительное сокрытие от нее этой тайны.

Благодаря встрече с Люси и Полом Гидеон и Гвендолин узнают об истинных намерениях графа Сен-Жермена. Его настоящая цель – собрать кровь всех Двенадцати путешественников во времени, убить после этого Шеферд – рубин, замыкающий круг, добыть философский камень и получить тем самым бессмертие исключительно для одного себя. Также посредством логических рассуждений герои догадываются, что граф Сен-Жермен присутствует и в настоящем времени, скрываясь под маской одной из хранителей логи в 2011 году.

Проблема лицедейства, обозначенная в первых двух романах трилогии, связанная с наличием аллюзий и реминисценций из творчества Шекспира (например, неприязнь Виллеров и Мортроузов, отдаленно напоминающая вражду Монтекки и Капулетти), становится в «Измурдной книге» одной из центральных.

В то же время кульминационным эпизодом является гибель и чудесное воскрешение Гвендолин после ранения лордом Алебастром, полученным ею во время прыжка в XVIII век. Истекшая кровью и превратившаяся в золотую пылинку Шеферд возвращается вместе с Гидеоном в настоящее и обнаруживает у себя на теле лишь царапину. Анализируя этот парадоксальный итог трагического происшествия, хранители приходят к выводу о том, что Гвендолин обладает даром бессмертия.

Символичным оказывается тот факт, что события, которые произойдут с Гвендолин в посещаемых ею прошлых эпох предсказывает ей живущая в настоящем – в 2011 году – двоюродная бабушка Мэдди. Накануне рокового происшествия она предупреждает внуку о таинственном мече, на который ей предстоит напороться и об огромном количестве крови, возникшем после этого ранения. Подобный сменяющий друг друга в разных временных пластах калейдоскоп событий свидетельствует о специфике трактовки К. концепции истории в данном произведении. Писательница, по-видимому, понимает исторический процесс как смену через определенные промежутки времени повторяющихся событийных циклов.

В романе поднимается русская тема. Средством ее выражения в произведении становится факт обращения героев к чтению русской классической литературы. Дедушка Гвендолин, желая донести до внучки интересующую ее информацию, касающуюся таинственных пророчеств хроник хранителей, решает на остроумный трюк: он вклеивает в середину романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» листы, напечатанные единообразным с остальным текстом шрифтом и содержащие интересующие Гвендолин подробности. Данный

эпизод, на наш взгляд, требует отдельного комментария. В «Изумрудной книге» цитируются первые строки «Анны Карениной». Тема семьи относится к числу центральных в обоих произведениях. Гвендолин отдаленно внешне напоминает Анну Каренину: обе – брюнетки. Анну можно рассматривать как образец женщины, пренебрегающей ради любви общественным мнением. Присутствуют аналогичные качества и у Гвендолин.

В то же время эпизод вклеивания Лукасом дополнительных страниц можно иносказательно рассматривать как указание на поиск и внесение новых смыслов в классические тексты представителями последующих поколений, а также как намек на использование классических произведений лишь в качестве элитарной оболочки, скрывающей наполненное совершенно другими идеями содержание, намек на использование романа лишь в качестве своеобразного символа, демонстрирующего уровень культурных притязаний обратившихся к нему.

В финале романа категория чудесного становится главной определяющей силой сюжета. Отравленная графом Сен-Жерменом в XVIII столетии Гвендолин оживает в 2011 году и понимает, что современным воплощением великого авантюриста прошлого является их учитель истории Уитмен, прозванной ими с Лесли Бельчонком. Главным спасителем героини становится Гидеон, который оказывается неуязвим перед пулями Уитмена благодаря выпитому у Пола и Люси напитку, содержащему вещество, дающее бессмертие.

Благородство и доброта заставляют Гвендолин вместе с Гидеоном отправиться в прошлое и насильно сделать прививку умершему от оспы в 1782 году и обитающему в ее школе в качестве привидения Джеймсу Пимпелботтому. Благодаря этому путешествию Шеферд удается нарушить последовательность и причинно-следственную связь некоторых событий прошлого. Очевидно, что посредством данного эпизода К. Гир хочет воспитать в своих читателях не только чувство милосердия и сострадания, но и убедить последних в необходимости выработки умения не сдаваться в угоду обстоятельствам, учиться извлекать ошибки из прошлого с тем, чтобы не повторять их в будущем. С точки зрения писательницы, необходимо избегать слепой веры в фаталистическую предопределенность событий нашей жизни, вместо этого стоит укреплять в себе дух борьбы, жизнелюбие и оптимизм.

## ЛИТЕРАТУРА

Варпаева Ю.Н. Историческая и архетипическая модель времени в трилогиях Керстин Гир «Таймлесс» и Ренсома Риггза «Дом странных детей», «Город пустых», «Библиотека душ» // Языки истории и языки литературы. Н. Новгород, 2022. С. 232-237.

Веревкина А.А., Жигунова И.О. Художественное восприятие Лондона в трилогии Керстин Гир «Таймлесс» // Genius Loci: столицы мира в творчестве русских и зарубежных писателей. 2018. С. 20-24.

Гир К. Таймлесс. Трилогия. Рубиновая книга. М.: Издательство Робинс, 2020. 348 с.

Гир К. Таймлесс. Трилогия. Сапфировая книга: Кн. 2. М.: Издательство Робинс, 2020. 352 с.

Гир К. Таймлесс. Трилогия: Изумрудная книга: Кн. 3. М.: Издательство Робинс, 2020. 432 с.

Горбунова В.А. Двоемирие как романтическая составляющая массовой литературы XX-XXI веков (на примере К. Гир «Таймлесс») // Юный ученый. 2020. №5(35). С. 7-9.

Мухамедзянова С.Р. Особенности передачи средств выразительности при переводе фантастического романа К. Гир «Таймлесс. Рубиновая книга» на русский язык // Филологические чтения. 2018. С. 748-751.

Чарикова А.А. Переводческие трансформации в современной литературе на примере романа Керстин Гир «Таймлесс. Рубиновая книга» // Филологические чтения 2019. С. 223-226.

## REFERENCES

Varpaeva, Yu.N. (2022). Istoricheskaya i arkhетipicheskaya model' vremeni v trilogiyakh Kerstin Gir "Taimless" i Rensoma Riggza "Dom strannykh detei", "Gorod pustykh", "Biblioteka dush". In *Yazyki istorii i yazyki literatury*, N. Novgorod, 232-237. (in Russian).

Verevkina, A.A., & Zhigunova, I.O. (2018). Khudozhestvennoe vospriyatие Londona v trilogii Kerstin Gir "Taimless". In *Genius Loci: stolitsy mira v tvorchestve russkikh i zarubezhnykh pisatelei*, 20-24.

Gir, K. Taimless. Trilogiya. Rubinovaya kniga. M.: Izdatel'stvo Robins, 2020. (in Russian).

Gir, K. Taimless. Trilogiya. Sapfirovaya kniga: Kn. 2. M.: Izdatel'stvo Robins, 2020. (in Russian).

Gir, K. Taimless. Trilogiya: Izumrudnaya kniga: Kn. 3. M.: Izdatel'stvo Robins, 2020. (in Russian).

Gorbunova, V.A. (2020). Dvoemirie kak romanticheskaya sostavlyayushchaya massovoi literatury XX-XXI vekov (na primere K. Gir "Taimless"). *Yunyi uchenyi*, (5(35)), 7-9. (in Russian).

Mukhamedzyanova, S.R. (2018). Osobennosti peredachi sredstv vyrazitel'nosti pri perevode fantasticheskogo romana K. Gir "Taimless. Rubinovaya kniga" na russkii yazyk. In *Filologicheskie chteniya*, 748-751. (in Russian).

Charikova, A.A. (2019). Perevodcheskie transformatsii v sovremennoi literature na primere romana Kerstin Gir "Taimless. Rubinovaya kniga". In *Filologicheskie chteniya*, 223-226. (in Russian).

Дата поступления: 01.10.2022

Дата принятия: 12.10.2022

© Мельникова Л.А., 2022

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/08>

*З.И. Трубина,  
И.Ю. Мельникова*

## МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ ОЧНОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается технология «дистанционной формы обучения», а именно одна из её моделей – интеграция очной и дистанционных форм. Данная технология основывается на переносе отдельных видов деятельности и части изучаемого материала в дистанционную форму. Предметом исследования выступают особенности интеграции очной и дистанционной форм обучения английскому языку в старших классах. Цель данной работы – рассмотрение теоретических аспектов дистанционного обучения и разработка методических рекомендаций по интеграции дистанционной и очной форм обучения иностранному языку в старших классах. Теоретическая значимость работы определяется тем, что она вносит определённый вклад в методическую разработку и систематизацию изучения дистанционного обучения, в том числе и внедрения этой формы в условиях онлайн-взаимодействия, что может быть использовано для обучения другим предметам и языкам. Практическая значимость работы состоит в возможности использования разработанной модели интеграции дистанционной и очной форм обучения непосредственно на уроках иностранного языка, а также в качестве дополнительного материала для повышения квалификации учителей по заявленной проблематике. Методологическую базу исследования составили труды Г.А. Бордовского, М.В. Кларина, С.Л. Лобачева, М.Х. Лутфиллаева, Е.С. Маслакова, Е.И. Машбиц, Р.П. Мильруда, А.В. Хуторского, и др., посвященные дидактическими аспектами компьютеризации образования. В этом направлении также следует отметить работы Т. Андерсона, А.В. Быкова, Ч. Ведемейера, Л.И. Желудковой, В. Кухаренко, Н. Морзе, М. Мура, В. Овсянникова и других. Методами исследования выступают анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, логическая аргументация, доказательство, обобщение, обоснование, синтез, рефлексия, описание.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку; дистанционное обучение; онлайн-обучение; интеграция дистанционной и очной форм обучения; психологические особенности старшего школьного возраста

**Сведения об авторах:** Зоя Игоревна Трубина, кандидат педагогических наук, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета, ORCID: 0000-0002-8798-1045; Ирина Юрьевна Мельникова, студентка факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-

педагогического института, филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета.

**Контактная информация:** 622031 г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57, тел.: +79068599593 (Трубина З.И.); tel.: +79090015207 (Мельникова И.Ю.), zoe@mail.ru

*Z.I. Trubina,  
I.Yu. Melnikova*

## THE MODEL OF INTEGRATION OF TRADITIONAL AND DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AT HIGH SCHOOL LEVEL

**Abstract.** The paper discusses the technology of «remote learning», namely one of its models - the integration of traditional and distance learning. This technology is based on the transfer of certain types of activities and part of the study material into a distance form. The subject of the study is the features of the integration of traditional and distance learning forms of English language teaching in high school. The aim of this research is to consider the theoretical aspects of distance learning and develop methodological recommendations for the integration of traditional and distance forms of foreign language teaching in high school. The theoretical significance of the work is determined by the fact that it makes a certain contribution to the methodological development and systematization of the study of distance learning, including the introduction of this form in the conditions of online interaction, which can be used for teaching other subjects and languages. The practical significance of the study consists in the possibility of using the model of integration of traditional and distance forms of education directly in foreign language lessons, as well as an additional material for improving the qualifications of teachers on the stated issues. The methodological basis of the research includes the works of G. A. Bordovsky, M. V. Klarin, S. L. Lobachev, M. H. Lutfillaev, E. S. Maslakov, E. I. Mashbits, R. P. Milrud, A.V. Khutorskoy, and others devoted to the didactic aspects of computerization of education. The works of T. Anderson, A.V. Bykov, C. Wedemeyer, L. I. Zheludkova, V. Kukhareno, N. Morse, M. Moore, V. Ovsyannikov and others should also be noted. The research methods are the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the topic, logical argumentation, proof, generalization, justification, synthesis, reflection, description.

**Keywords:** foreign language teaching; distance learning; online education; integration of traditional and distance education; psychological characteristics of high school students

**About the authors:** Zoya Igorevna Trubina, Candidate of Pedagogical Sciences, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute, a branch of the Russian State Vocational Pedagogical University, ORCID: 0000-0002-8798-1045; Irina Yuryevna Melnikova, student of the Faculty of Philology and Intercultural Communication of the Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute, a branch of the Russian State Vocational Pedagogical University.

**Contact information:** 622031, Nizhny Tagil, st. Krasnogvardeiskaya, 57, tel.: +79068599593 (Trubina Z.I.); tel.: +79090015207 (Melnikova I.Yu.), zoe@mail.ru

---

Трубина З.И., Мельникова И.Ю. Модель интеграции очной и дистанционной форм обучения иностранному языку на уровне среднего общего образования // Нижневартровский филологический вестник. 2022. №2. С. 90-112. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/08>

Trubina, Z.I. & Melnikova, I.Yu. (2022). The Model of Integration of Traditional and Distance Learning of Foreign Languages at High School Level. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 90-112. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/08>

---

Уже более тридцати лет дистанционная форма обучения привлекает к себе внимание большого количества методистов. Это связано с развитием информационного общества, а также с появлением инновационных технологий и сети Интернет. В последнее время из-за вспышки COVID-19 дистанционная форма обучения обрела свою популярность и востребованность.

Вследствие массового перехода в режим дистанционного обучения, большая часть общеобразовательных организаций подверглась немалым испытаниям. Сказалось несовершенство технического оборудования, скудные знания о сущности, целях и задачах дистанционного обучения, неготовность многих сотрудников к использованию новых для них методов и средств обучения, в том числе и иностранному языку.

Более того, ни в одном нормативном документе в настоящий момент данная форма не считается самостоятельной формой обучения, а только лишь одной из форм получения образования. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» упоминается только обучение с использованием дистанционных технологий, а также понятие «электронное обучение» (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. <https://clck.ru/YmNhr>). Дистанционное обучение не имеет общепринятого толкования, что и обуславливает повышенный интерес к его изучению.

Психологические особенности старшего школьного возраста, а именно стремление учеников к познавательной активности, развитие критического и логического мышления и потребность в самостоятельной деятельности делают процесс внедрения дистанционной формы обучения наиболее реализуемым. С помощью дистанционного обучения уроки иностранного языка могут стать более интересными и профессионально-направленными, носящими индивидуальный и дифференцированный характер.

Организовать такое обучение возможно по модели интеграции очной и дистанционной форм обучения, которая предусматривает перенос отдельных видов деятельности и части изучаемого материала в дистанционную форму.

Актуальность исследования обусловлена массовым переходом общеобразовательных организаций в режим дистанционного обучения в условиях периода пандемии, в частности отсутствием разработанного дидактического и технического обеспечения, а также технологии ведения учебного процесса по предмету «иностранный язык» в условиях дистанционного обучения, в том числе и онлайн-взаимодействия.

*Дискуссия.* Дистанционное обучение языку – это термин, принятый Британским советом в 2012 году для описания типа обучения, осуществляемого в уругвайских государственных начальных школах, чтобы восполнить нехватку учителей, необходимых для преподавания английского языка. O'Dowd (O'Dowd 2018) утверждает, что корни видеообучения (telecollaboration) лежат в областях прикладной лингвистики и изучения иностранных языков, и существует большой объем исследовательской и практической литературы, посвященной этому типу виртуального обмена, включая использование видеоконференций. O'Dowd отмечает, что такая деятельность известна под рядом различных терминов: онлайн-культурный обмен (O'Dowd, Lewis 2016; Warner-Ault 2020; Нух 2018), виртуальный обмен (Helm, 2015), совместное онлайн-международное обучение (Rubin, 2016), и телетандем (Leone, Telles, 2016).

Whyte и Gijssen (Whyte, Gijssen 2016) утверждают, что нагрузка, лежащая на учителе, участвующем в видеообучении, намного больше, чем в обычном классе. Это так же верно и в отношении дистанционного обучения. Что касается оборудования для видеоконференцсвязи, то это означает управление обеими камерами с помощью пульта дистанционного управления, увеличение и уменьшение масштаба и панорамирование по мере необходимости; совместное использование экрана для отображения программного обеспечения презентаций, изображений, видео и других ресурсов и устранение неполадок соединения, звука и других технических проблем.

Учителям нужны поддержка и время, чтобы научиться эффективно использовать новые технологии. Preston (Preston 2017), Kurt и Yildirim (Kurt, Yildirim 2018) говорят о том, что любое обучение с использованием образовательных технологий включает в себя больше, чем просто обучение применению технологии; оно должно включать понимание того, как его можно использовать для усовершенствования процесса обучения.

Selwyn (Selwyn 2016), Mahlangu (Mahlangu 2018) отмечают, что большинство образовательных технологий мало что делают для изменения существующего статус-кво в образовании. Иногда они применяются не для модернизации этой системы, а для простого обеспечения образовательного процесса, когда не хватает учителей.

На сегодняшний день недостаточно методических исследований, касающихся преподавания и обучения языку в режиме онлайн, и в основном работы, касающиеся дистанционного обучения, фокусируются на межкультурных целях, а не на изучении языка (Whyte, Gijssen, 2016).

*Дистанционное обучение: сущность, дидактические возможности.* Бурное развитие компьютерной техники и информационных технологий послужило толчком к развитию

общества, построенного на использовании различной информации и позже названного информационным. Именно переход к новому виду общества выдвигает на первый план новую отрасль – информационную индустрию. В данной работе наибольший интерес представляет влияние информационных технологий на традиционное представление об образовании. Одним из видов инноваций в этой сфере является введение дистанционного обучения (термин Гаррисона и Ниппера (Nirper 1989), которое сейчас находится на пике популярности и востребованности. Оно позволяет осуществлять процесс обучения на расстоянии между учителем и учащимися.

В России датой официального развития дистанционного обучения можно считать 30 мая 1997 года, когда вышел приказ №1050 Минобразования России, позволяющий проводить эксперимент по внедрению дистанционного обучения в сфере образования (Приказы Минобразования России: Приказ №1050 от 30 мая 1997 года. <https://clck.ru/32cNZk>; Приказ №1924 от 27.06.2000 года. Об эксперименте в области дистанционного образования. <https://clck.ru/32bei6>).

«Дистанционное обучение» (ДО) имеет большое количество определений, и его единое толкование отсутствует. В различных исследованиях встречаются следующие формулировки: «дистанционное обучение», «электронное обучение», «e-learning», «обучение с применением компьютерных технологий», «дистанционные образовательные технологии», «сетевое обучение» и т.д. Несмотря на все нюансы, данные понятия включают в себя одно и то же – активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Несмотря на авторитетные теоретические разработки в области развития дистанционного обучения, в России ДО не является самостоятельной формой обучения. Формой организации образовательного процесса в Российской Федерации признано обучение с использованием дистанционных образовательных технологий. В новом федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» о дистанционном обучении как об одной из форм обучения в системе образования ничего не сказано. Называются только три формы обучения: очная, очно-заочная и заочная (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ ст. 17 (ред. от 08.12.2020).

В качестве форм получения образования выделяются две:

- 1) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 2) вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования).

В новом законе используется классическое определение, данное в соответствии со ст. 16 ч. 1 Закона об образовании, которое гласит, что дистанционные образовательные технологии – это «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». В привычном для нас смысле это удаленное обучение через интернет (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ). Примерами

применения дистанционных образовательных технологий являются занятия, на которых ученик не присутствует (допустим, ввиду болезни), но выполняет задания и общается с учителем по электронной почте, или учитель консультирует обучающихся во внеурочное время через блог или сайт.

Понятие «дистанционное обучение» (ДО) – одно из прогрессивных на данный момент в отечественной педагогике. Ему дают множество определений. Например, Л.И. Желудкова утверждает, что дистанционное обучение – это совокупность технологий, обеспечивающих получение обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения (Желудкова, Высочина 2013: 35-37).

В России понятие «электронное обучение» как официально утвержденный термин появилось только в 2012 г. Согласно законодательству, электронное обучение – это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку технических средств, информационных технологий, а также телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу указанной информации, и взаимодействие педагога и учащихся (Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ).

Как уже можно заключить, понятия «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» обозначают не одно и то же. Электронное обучение предполагает наличие базы знаний, электронной среды и сетей, тогда как дистанционные образовательные технологии обозначают именно взаимодействие ученика и учителя на расстоянии. Использование баз данных и формирование электронной информационно-образовательной среды для реализации такого взаимодействия будет факультативным. Однако существует интересный факт о том, что они взаимосвязаны, ведь при реализации исключительно электронного обучения необходимо будет применение дистанционных образовательных технологий.

В российском образовании давно известен, хотя и неофициально, еще один термин – e-learning (сокращение от electronic learning). За рубежом настоящий формат обучения уже широко применяется с конца XX века в качестве интеграции дистанционного и традиционного обучения. В России данное понятие сегодня обозначает еще и обучение с использованием современных информационных технологий и Интернета (Allen 2016). Очевидно, что в России «e-learning» и «электронное обучение» не означают одно и то же, тем более, что первый термин нигде в официальных источниках не встречается.

В данном исследовании за основу будет взято определение дистанционного обучения, базирующееся на теоретических разработках Е.С. Полат (Полат 2008). Она рассматривает дистанционное обучение и как форму, и как одну из составляющих всей системы образования. «Дистанционное обучение – это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся, а также учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все

присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» (Полат, Петров 1999: 29-34).

Технология дистанционного обучения заключается в том, что обучение и контроль усвоения материала происходит с помощью компьютерной сети Интернет, с использованием технологии on-line (онлайн-обучение), off-line (офлайн-обучение) и blended learning (смешанное обучение) (Colreavy-Donnelly 2022).

Онлайн-обучение (синхронное взаимодействие или дистанционное обучение с помощью интернет-технологий) – вид образовательной деятельности, при котором занятия проводятся с использованием Интернета в режиме реального времени. Чтобы обеспечить целостный учебный процесс, применяются различные формы дистанционного образования, такие как видео- и аудио-конференции, компьютерные телеконференции, видеолекции, занятия в чате, консультации и тесты, веб-уроки, электронные мультимедийные учебники и т. д.

Офлайн-обучение (асинхронное взаимодействие или дистанционное обучение, которое проходит на основе бумажных и аудио носителей) – вид образовательной деятельности в отложенном времени, вне Сети, при отключенном Интернете. Сюда входят учебно-методические пособия, учебники и прочее. Как правило, в данной форме обучения со студентом работает преподаватель, который и проверяет работы, присланные по почте, а также консультирует и отвечает на вопросы (Морозова и др. 2016).

Смешанное обучение – технология организации учебного процесса, в которой совмещается применение электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и традиционного обучения (Кревский 2003). Объединяет в себе онлайн- и офлайн-обучение.

Чтобы определить цели дистанционного обучения, нужно учитывать его главную особенность, а именно возможность получения образовательных услуг без посещения учебного заведения, так как все изучение предметов и общение с преподавателями осуществляется посредством интернета и обмена электронными письмами.

Основываясь на данной особенности, были сформулированы следующие цели дистанционного обучения:

- подготовка школьников по отдельным учебным предметам к сдаче экзаменов экстерном;
- подготовка школьников к поступлению в учебные заведения определенного профиля;
- углубленное изучение темы, раздела из школьной программы или вне школьного курса;
- ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках школьников по определенным предметам школьного цикла;
- подготовка по базовому курсу школьной программы для учащихся, не имеющих возможности по разным причинам посещать школу вообще или в течение какого-то отрезка времени;

- дополнительное образование по интересам (Бордовский и др. 2007).

Кроме того, здесь стоит упомянуть об изменении роли учителя по сравнению с традиционной формой обучения. Идея дистанционного обучения состоит в том, что взаимодействие преподавателя и обучающегося теперь происходит не в тесном классе, а в огромном виртуальном пространстве со всеми его преимуществами: как учитель, так и ученик могут находиться за тысячи километров друг от друга, используя лишь персональный компьютер (ПК) или смартфон с доступом в сеть Интернет (Иванова, Жукова 2016).

С помощью дистанционного обучения преподавателю удается решать такие педагогические задачи, как:

- формирование у учеников познавательной самостоятельности и активности;
- создание эффективного образовательного пространства;
- развитие у детей критического мышления и способности конструктивно обсуждать различные точки зрения.

А.А. Андреев выделяет следующие отличительные черты ДО (Андреев 2003):

- 1) гибкость, т. к. ученики сами подбирают подходящее время и место для занятий;
- 2) модульность, с помощью которой составляют индивидуальный план, отвечающий образовательным нуждам обучающихся;
- 3) дальность действия, ведь, несмотря на любое расстояние от места обучения, качество обучения – при условии хорошей связи – страдать не будет;
- 4) территориальный охват дистанционного обучения, т. к. сеть услуг может покрывать огромные территории;
- 5) рентабельность. Она обосновывается тем, что дистанционное образование экономически выгоднее традиционного: происходит экономия на содержании учебных помещений, транспортных расходах. Немаловажным плюсом является свободный доступ к электронным библиотекам, которые обеспечивают студентов учебными пособиями и экономят печатные ресурсы.

Наряду с перечисленными и представленными выше преимуществами дистанционное обучение обладает и некоторыми недостатками, такими как:

- 1) отсутствие личного общения с преподавателем и прямого общения с другими обучающимися;
- 2) необходимость наличия сильной мотивации у обучающегося, чтобы учиться продуктивно при отсутствии жесткого контроля со стороны педагога;
- 3) технический аспект – учащиеся не всегда могут иметь необходимое техническое оборудование: компьютер или доступ в интернет.

*Возможные способы интеграции очного и дистанционного обучения иностранному языку в старших классах.* При интеграции очной и дистанционной форм обучения возникает абсолютно новая система обучения, в которой составляющие ее компоненты очной и дистанционной форм обучения соразмерно сосуществуют при определенных условиях. В мировой практике также представлен подобный вид обучения, под названием «Blended

Learning», «Hybrides Lernen» или «Gemischtes Lernen», основу которого составляет та же самая интегративная концепция образования. При этом необходимо подчеркнуть, что такая интеграция – это не просто фрагментарное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в самостоятельной работе учащихся. Это единый и целостный учебный процесс, предполагающий организацию части познавательной деятельности школьников в классе, в то время как другая часть деятельности учащихся базируется на образовательных ресурсах, с преобладанием самостоятельных видов работ. При этом нельзя недооценивать колоссальную роль преподавателя, который все это время осуществляет постоянную консультацию и контроль.

Модель интеграции позволит обеспечить более углублённое изучение языка посредством переноса более энергозатратных видов деятельности на дистанционную форму. Сюда можно отнести отработку материала, закрепление и повторение пройденного. Результатом такого отношения к распределению временных ресурсов становится освободившееся время для более важных задач на уроке, таких как достижение высокого уровня коммуникативной компетенции, посредством практики монологической и диалогической речи. Кроме того, эта модель обучения дает возможность организовать процесс обучения иностранным языкам, учитывая свои способности и профессиональные интересы. В этом случае преподаватель создает курс с подходящими заданиями, используя максимально дидактические возможности информационных технологий.

Необходимое условие такой системы – внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий, которые обеспечат эффективность реализации такой формы обучения. Развитие системы онлайн-обучения является одним из направлений формирования открытого образовательного пространства. Информационные технологии должны стать не дополнением в обучении, а неотъемлемой частью всего образовательного процесса.

Интернет-ресурсы предоставляют учителям и учащимся специальные программы обучения иностранным языкам, страноведческий материал, новости экономики и политики, культуры, необходимую аутентичную литературу. Учащиеся, в свою очередь, при грамотном выборе материала, программ, ресурсов получают возможность принимать участие в Интернет конференциях, вебинарах, конкурсах, создавать мультимедийные презентации в процессе работы над проектами. Более того, применение Интернет-ресурсов как в школьной деятельности, так и в самостоятельном обучении учащихся дает возможность развития всех видов речевой деятельности. Эти технологии соответствуют современным требованиям к результатам языкового образования и формированию таких механизмов критического мышления, как анализ и грамотная аргументация выводов, выяснение причинно-следственных связей, предложение новых идей и путей решения сложных задач, а также очень важное для старшеклассников умение работать в коллективе.

Организационными формами учебной деятельности в интегрированном обучении являются: традиционная очная форма занятия, самостоятельная работа в классе, самостоятельная работа вне класса (эссе, рефераты, задачи, кейсовая технология), контрольно-

измерительные материалы, самостоятельная работа учащегося на базе обучающей платформы на всех уровнях, проектная деятельность, конференция, консультации, игры (Канатова, Иванова 2008).

Рассматриваемая модель интеграции очных и дистанционных форм обучения иностранному языку – это цельная образовательная система, имеющая свой многокомпонентный состав, преследующая свои цели, наполненная разноаспектным содержанием, использующая самые современные и актуальные на сегодняшний день методы обучения, имеющая разнообразие организационных форм и средств обучения для грамотного, гармоничного и всестороннего обучения иностранному языку учащихся старшего школьного возраста.

*Программные средства для организации дистанционного обучения.* Ключевым элементом построения дистанционного обучения сегодня являются интерактивные мультимедийные учебные курсы, образовательные платформы и электронные ресурсы, размещающиеся на специализированных сайтах, которые активизируют учебный процесс за счет усиления наглядности. Данный факт обеспечивает повышенный интерес ученика и облегчает процесс обучения. Альтернативой является почтовая рассылка печатных, аудио- или видеоматериалов.

В настоящее время в образовательной среде нет единого стандарта организации дистанционного обучения. Каждая образовательная организация сама выбирает условия реализации дистанционного образовательного процесса. На данный момент активно используются и реализуются такие формы дистанционного обучения, как переписка, чат-занятия, видеоконференции (вебинары).

Стремительный переход огромного числа школ «на карантин» привел к тому, что большинство учителей стали использовать самый простой способ обучения по схеме «предоставление нового материала – контроль». Многие просто пересылают школьникам новый учебный материал, ссылки на многообразные образовательные ресурсы, а также домашнее задание, которое сами потом и проверяют. Это означает, что практически отсутствует двухсторонняя коммуникация, что очень важно для обучения иностранному языку и достижения коммуникативной компетенции.

Стоит признать, что в процессе быстрого перехода на дистанционные форматы большой проблемой стал дефицит интерактивных учебных материалов, интересных заданий с обратной связью и дефицит опыта и инструментов коллективной работы в цифровой среде. Также одной из проблем является низкий уровень осведомленности учителей о таких инструментах. Известно, что многие образовательные учреждения для организации дистанционного обучения используют учебные порталы. Они представляют собой ресурсы, которые содержат учебные материалы, задания для самостоятельного выполнения, тесты для самопроверки и множество других материалов. Все это стало возможно благодаря развитию информационных технологий и Интернета (Андреев 2011).

В свою очередь появился такой вид урока, как *дистанционный*. Он является наиболее актуальной формой обучения, представляющей собой урок с максимальным применением телекоммуникационных и интерактивных технологий, а также образовательных ресурсов и современных методик. Считается, что данный вид урока полностью заменяет очный урок в традиционном обучении. Такие уроки нуждаются в тщательном изучении. Для иностранного языка это потенциально самая подходящая форма дистанционного обучения, т. к. она способствует актуализации коммуникативной компетенции и обеспечивает двухстороннюю работу на уроке.

К основным критериями выбора средств организации электронного обучения можно отнести следующие: функциональность, надежность, стабильность, стоимость, наличие средств разработки контента, поддержка SCORM, система проверки знаний, удобство использования, модульность, обеспечение доступа, 100% мультимедийность, перспективы развития платформы; кросс-платформенность СДО, качество технической поддержки, наличие русской локализации продукта (Винник 2013).

Учебные заведения выбирают как отечественные, так и адаптированные зарубежные платформы для проведения уроков, такие как Российская электронная школа (РЭШ), Московская электронная школа (МЭШ), Яндекс Учебник, InternetUrok.ru, Учи.ру, ЯКласс, Фоксфорд, Е-стади, Moodle, Skysmart, Skyes, МосОбр ТВ (Российские Электронные Школы (РЭШ): официальный сайт. <https://resh.edu.ru/>). В свою очередь каждый старшеклассник должен знать такие платформы, предоставляющие замечательную возможность подготовиться к ЕГЭ и ОГЭ, как Sdamgia.ru, Решу ОГЭ, Решу ЕГЭ, fipi.ru и демоверсии КИМов.

Свою презентацию преподаватель может сделать в программах Power Point, Prezi, Zentation, Knovio, используя картинки, видео, аудио и интерактивные задания, и взять готовые с сайтов: Современный учительский портал, Pedsovet.su, MyShared.ru.

Электронные версии учебников предоставляются следующими платформами и издательствами: Lecta, Русское слово, Просвещение.

Для проведения аудио- или видеоконференций в любом случае понадобятся соответствующие программы: Skype, Discord, Microsoft teams.

Кроме коммуникации непосредственно во время проведения онлайн-урока, используются сервисы для быстрой коммуникации, например, для передачи какой-то срочной информации, информации об изменениях в планах или для передачи домашнего задания, такие как vkontakte (создается беседа или закрытая группа и туда добавляется вся информация), а также через мессенджеры Viber, WhatsApp или Telegram. Если по каким-то причинам это не подходит, всегда можно воспользоваться привычной почтой от Яндекс, Mail или Rambler.

На основании всего выше сказанного, можно констатировать, что для качественного проведения дистанционного обучения необходимо использовать предложенные учебные порталы и платформы, которые, несомненно, повышают мотивированность учащихся к самообразованию, развивают культуру включенности в обучение.

*Разработка внедрения модели онлайн-взаимодействия на примере урока английского языка в старших классах.*

Ниже представлен фрагмент технологической карты урока по теме «Hobbies and Personalities» (10 класс), представляющий собой описание этапов урока, содержание материала, деятельность учителя и учащихся.

Цель урока: обучение устной речи на иностранном языке по теме «Hobbies and personalities».

Тип урока: урок открытия новых знаний.

УМК: «Spotlight 10» Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В., Оби Б., Эванс В. Английский язык 10 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений. 10 класс. М.: Просвещение, 2017. С. 30-31, WL-5-6.

Оборудование: школьная доска, компьютер, раздаточный материал, мультимедийная установка, проектор, государственная общеобразовательная платформа РЭШ (Российская Электронная Школа).

Этап урока	Содержание учебного материала	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности (1 мин.)	T: Good morning! How are you? What date is it today? What day is it today?  What do you think about this phrase?	Включается демонстрация экрана. Приветствие учащихся. Обращение внимания детей на слайд, где нужно дополнить фразу: «... is something that you like doing in your free time.» Постановка вопроса о том, какой, вероятно, будет тема урока.	Приветствие учителя, ответы на вопросы, восприятие информации.
Этап актуализации и фиксирования индивидуально затруднения в пробном действии (2 мин.)	And I'd like to begin our lesson with a short video <a href="https://resh.edu.ru/subject/lesson/4604/main/160558/">https://resh.edu.ru/subject/lesson/4604/main/160558/</a> . Watch it and try to guess what we are going to speak about at this lesson	Побуждение учеников к монологическому рассказу, путем постановки вопросов, просмотр видео.	Смотрят фрагмент видео, пытаются ответить на поставленный вопрос, предлагают свои варианты.
Этап выявления места и причины затруднений (1 мин.)	Was it easy for you to talk about this video? What do you need to tell me more about this question?	Помогает ученикам найти место затруднения.	Предполагают, что им не хватало лексики по теме.
Построение проекта выхода из затруднения (цель, тема, план, сроки, способ, средство) (2 мин.)	Вы уже, наверное, догадались, что мы будем делать сегодня на уроке? Today we continue to speak about hobbies and your personality.	Слушает высказывания детей и дополняет их. Предлагает детям составить список, включающий как можно большее количество хобби, которые они знают.	Выдвигают предположения о цели урока, составляют список, включающий как можно более количество хобби, которые они знают.

Этап урока	Содержание учебного материала	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
	Now please, write down as many jobs as you can think of. Compare the list with your groupmates.		В конце выполнения задания сравнивают у кого список больше.
Реализация построенного проекта (8 мин.)	Просмотр отрывка видеоролика ( <a href="https://resh.edu.ru/subject/lesson/4604/main/160558/">https://resh.edu.ru/subject/lesson/4604/main/160558/</a> ) с извлечением необходимой лексики, совместное записывание и произнесение новой лексики по цепочке. Разделение хобби на спокойные и экстремальные. Также повторяют правило использования герундия и инфинитива после глагола (сайт РЭШ, раздел – конспект)	Слушает учеников, направляет их работу, корректирует ошибки, просит учеников записать те хобби, которые они еще знают, отчитать их. Организует повторение лексики по цепочке (дети сами спрашивают друг друга) Затем просит распределить хобби на спокойные и экстремальные.	Просматривают отрывок видео, записывают слова в тетрадь, отчитывают, называют учителю те названия хобби, которые не смогли назвать в начале урока. Спрашивают друг у друга лексику по цепочке. Составляют список спокойных и экстремальных хобби.
Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи (10 мин)	Выполнение заданий с сайта РЭШ Spelling the words (заполнение пропусков в предложениях) and Completing the table (соединение словосочетаний со словами play/go/do) Прослушайте диалог с сайта РЭШ и заполните пропуски по смыслу.	Дает задания, следит и корректирует работу учащихся.	Все вместе выполняют задания с образовательного портала РЭШ, все вместе проверяют. Слушают диалог 2 раза и заполняют пропуски.
Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону (5 мин)	Самостоятельное прохождение задания «Single answer», где нужно выбрать правильный вариант ответа, и «Matching the phrases», где проверяется использование инфинитива/герундия. Система сама проверяет и выдает правильность ответов.	Предоставляет ученикам материал, следит за выполнением	Выполняют задание самостоятельно и проверяют по ключам

Этап урока	Содержание учебного материала	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
Включение в систему знаний и повторение (8 мин)	<p>Проходят тест с помощью учителя на образовательной платформе РЭШ (основная часть, 4 модуль) для выяснения наиболее подходящего тебе хобби.</p> <p>Open your books at page 30, please, look at ex. 3.</p> <p>Выполнение в парах по очереди этого задания (вставляя то самое хобби)</p>	Объясняет задания, следит за выполнением теста и диалогов.	Проходят тест на самое подходящее тебе хобби. Открывают учебник и составляют диалог в парах.
Рефлексия УД на уроке (3 мин)	<p>Организуется коллективное составление синквейна к сегодняшней теме.</p> <p>Установление учащимися соответствия полученного результата поставленной цели.</p> <p>«3-2-1 strategy»</p> <p>Name:</p> <p>3 new words</p> <p>2 things you like</p> <p>1 difficult thing from today's lesson.</p> <p>Thank you for your work. The lesson is over. Good bye</p>	<p>Проводит организацию рефлексии и синквейна на уроке.</p> <p>Задаёт домашнее задание.</p> <p>Прощается, заканчивает урок.</p>	<p>Осуществляют констатирующий и прогнозирующий контроль по результату и способу действия.</p> <p>Называют:</p> <p>3 новых слова,</p> <p>2 вещи, которые понравились.</p> <p>1 трудный момент сегодняшнего урока.</p> <p>Прощаются с учителем.</p>

Данная технологическая карта, разработанная на основе государственной образовательной программы РЭШ на базе технологии системно-деятельностного подхода, является отличным примером внедрения модели онлайн-взаимодействия в процесс обучения иностранному языку на уровне среднего общего образования.

*Методические рекомендации по интеграции очной и дистанционной форм обучения иностранному языку в старших классах.* Многочисленные исследования специалистов доказывают, что новые информационные технологии существенно меняют не только формы взаимодействия обучающихся и преподавателей в общеобразовательных учреждениях, но и оказывают влияние на содержание обучения в целом.

Модель интеграции очной и дистанционной форм в обучении перспективна в сфере изучения иностранных языков. Содержание обучения иностранным языкам в школе стимулирует профессиональный интерес и положительное отношение школьников к изучаемому языку.

При обучении иностранному языку по модели интеграции очной и дистанционной форм обучения, необходимо проанализировать, какой материал требует объяснений учителя, закрепления в классе и практических действий учащихся на уроке, а какой может быть перенесен в дистанционную форму обучения.

Поскольку на очном занятии выделяется недостаточно времени для закрепления и отработки полученных знаний, некоторые виды деятельности могут быть перенесены на дистанционное обучение. Например, для разнообразия можно дать учащимся новый материал с использованием информационных технологий на базе различных образовательных платформ или сайтов. В другом случае, если возникает непонимание или требуется повторение сложных грамматических или лексических тем, можно отрабатывать их на специальных онлайн-тренажерах и разбирать их всем вместе. Учитывая, что каждый учащийся нуждается в определенном количестве практики, использование только очной формы обучения не даст желаемого результата, а ее интеграция с дистанционной формой позволит уделить внимание и проследить за усвоением информации каждым школьником. Именно поэтому самостоятельная деятельность с включенным дистанционным обучением с использованием ресурсов Интернета, способствует решению многих задач. При необходимости к преподавателю можно обращаться с помощью электронных ресурсов, в зависимости от типа дистанционного урока, и всегда получать обратную связь и указание на ошибки.

При грамотной организации, нет сомнения, что в ближайшем будущем дистанционная форма не только будет применяться в форме интеграции, но и возможно, в некоторых аспектах заменит ее.

Школы не могут навязывать платные ресурсы и сервисы или требовать от родителей создания технических условий сверх того, чем располагает семья, т. к. именно в этот период для обеспечения технической стороны процесса используются средства родителей. Еще до начала дистанционного обучения классный руководитель обязан выявить обучающихся, которые не имеют доступа к сети Интернет. Таким ученикам составляется своя отдельная программа с применением асинхронных дистанционных технологий. Они могут воспользоваться приходом в школу очно или передать выполненное задание учителю на дом.

Важным пунктом со стороны общеобразовательной организации является соблюдение требований о бесплатности образования при освоении образовательных программ в рамках ФГОС в полном объеме. Содержание учебных материалов, используемых при модели интеграции двух форм обучения, должно соответствовать рабочей учебной программе, календарно-тематическому планированию по дисциплине. Однако в отличие от традиционных учебников, материал в дистанционной форме отличается большей вариативностью форм и

видов. Большим успехом будет пользоваться передача содержания темы в виде таблиц, схем и карт, составление кроссвордов и глоссариев по теме урока, кейсы. Тренировочные задания на онлайн-ресурсах, а также самостоятельные творческие задания на применение знаний, умений в нестандартных ситуациях также будут не менее актуальны.

Одно из важных составляющих дистанционного обучения – взаимодействие участников учебного процесса. Интеграция очной и дистанционной форм обучения предусматривает активное взаимодействие обучающихся с преподавателем и между собой, т. к. учитель находится на расстоянии от учеников. Особенно это проявляется на уроках иностранного языка, где главной целью выступает коммуникация. Это означает, что педагогам необходимо подобрать адекватные методы, педагогические технологии обучения, чтобы не потерять интерес учеников и достичь цели обучения иностранному языку. Очень важным умением для учителя является осуществление дифференциации обучения и рефлексии. В отличие от очной формы обучения преподавателю дистанционного обучения необходимо уметь определять психологический настрой и психологические особенности своих учеников на расстоянии, стараться задействовать абсолютно всех учеников, привлекая их к активной деятельности на уроке. Необходимо формировать культуру коммуникации в сетях и обучить детей сетевому этикету.

Так как преподаватель несет ответственность за качество обучения своих учащихся, ему просто необходимо быть хорошо подготовленным к процессу преподавания методически и содержательно. В случае внедрения дистанционных технологий это, в первую очередь, умение работать с программным обеспечением, сервисами сети Интернет, и, конечно же, владение дистанционными методиками преподавания и знанием особенностей построения учебного процесса в виртуальной среде.

Как уже стало известно, внедрение дистанционного формата обучения позволяет учащимся ликвидировать пробелы в знаниях или наоборот углубить свои знания в каких-то предметах и областях. Однако если с построением традиционного урока в очной форме обучения у учителей обычно не возникает особых затруднений, то, возможно, рекомендации по построению онлайн-уроков окажутся весьма полезными.

Общие рекомендации для разработки онлайн-урока:

- время проведения урока не более 40 минут;
- четко поставлены цели и определен результат урока;
- на онлайн-урок возможна выдача опережающего задания на знакомство с новым материалом (текст учебника, веб-ресурс, обучающее видео и пр.);
- теоретический материал представлен в кратком (сжатом) виде, выделена основная суть;
- предложены разные виды заданий в ходе урока и для последующей самостоятельной работы дома (задания на рассуждения, выполнение интерактивного задания, прохождение тренажеров, онлайн-голосование и др.);

– присутствует блок обратной связи, отложенной рефлексии через вопросы/ответы в чате, по электронной почте. Оперативная обратная связь может быть заложена как в текст учебного материала, так и в возможности оперативного обращения к преподавателю в процессе изучения материала.

Еще одним аспектом удачного внедрения информационных технологий является контроль, ведь технологии дистанционного образования позволяют автоматизировать процессы обучения и проверку знаний школьников, давая возможность отследить успех каждого учащегося, что не всегда удается только при очном формате обучения. Если контроль на дистанционном курсе выстроен педагогически грамотно и ведется систематически, а задания представляют собой такие формы, как написание эссе, подготовка рефератов, выступления в классе, обсуждение в чате и дискуссии, и в том числе составление схем, планов, классификаций, то в этом случае можно говорить о качественном контроле. Более того различные разработанные онлайн-платформы дают преподавателю оценивать знания учеников с помощью тестов, онлайн-тренажеров и упражнений. Иногда такие ресурсы имеют функцию самопроверки, и учитель мгновенно получает уведомление о результатах каждого отдельного ученика, что иногда не достижимо только при использовании очного обучения. Как показывает опыт, правильно сочетая самооценку знаний, оценки, полученные в ходе дистанционного контроля и очного контроля, можно организовать надежный учебный процесс.

Итак, предлагаемая нами модель интеграции очной и дистанционной форм обучения иностранному языку – это образовательная система, подразумевающая, что базовое обучение проходит в очной форме, на дистанционную же форму выносятся отдельные виды деятельности и некоторая часть содержания. Предлагаемая модель предполагает наличие в ней единства следующих компонентов:

1. Организационно-методический: разработка целей, содержания, методов, организационных форм, подбор учебно-методического обеспечения образовательного процесса; технического оснащения: электронная почта, форумы, чаты, дидактические ресурсы обучающей платформы, игры, компьютерные обучающие программы, Интернет.

2. Информационно-обучающий: применение разработанного проекта в деятельности учителя и учащихся, благодаря дидактическим возможностям обучающих платформ. Организационными формами учебной деятельности в интегрированном обучении являются: традиционная очная форма занятия (коллективное обучение в классе, осуществляемое на репродуктивном и продуктивном уровне); регулируемая учителем самостоятельная работа на базе любой обучающей платформы, направленная на более глубокое усвоение учебного материала, раскрытие творческих способностей; организация консультаций (групповых, индивидуальных).

3. Контрольный: осуществление различных форм и видов контроля (в том числе с помощью ИКТ).

Приведенные выше рекомендации нацелены не только на помощь преподавателю в ориентации в новой для него среде дистанционных информационных технологий, но и на обеспечение равного доступа к комфортному, хорошо организованному и продуманному процессу обучения.

*Заключение.* Достижения в области высоких технологий и распространение глобальной сети Интернет открывают перед преподавателями иностранных языков, а также самими учащимися, широчайшие возможности для дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Целью данной статьи было изучение теоретических аспектов дистанционного обучения и разработка методических рекомендаций по интеграции дистанционной и очной форм обучения иностранному языку в старших классах. Для достижения поставленной цели были поэтапно рассмотрены сущность и дидактические возможности феномена «дистанционное обучение», психологические особенности старшего школьного возраста, а также их учет при обучении иностранному языку, изучены возможные способы интеграции очной и дистанционной форм обучения в старших классах общеобразовательной школы. Более того, были указаны многочисленные программные средства, необходимые для грамотного построения дистанционного обучения, представлена модель онлайн-взаимодействия на примере урока английского языка в старших классах, в том числе предложены методические рекомендации по интеграции очной и дистанционной форм обучения иностранному языку в 10-11 классах.

После рассмотрения особенностей старшего школьного возраста, стало ясно, что в старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной деятельности. Развитие самостоятельности, творческий подход к приобретаемым знаниям, подчинение учебной деятельности будущей профессиональной деятельности составляют содержание учебной работы старшеклассников. Таким образом, было выявлено, что дистанционный формат обучения, а конкретно одна из ее моделей – интеграция дистанционной и очной формы – является наиболее перспективным и реализуемым решением в учебном процессе старшей школы.

Реализация образовательных платформ упрощает процесс создания учителями собственных учебных материалов, тестовых заданий и использование уже имеющихся в системе готовых электронных средств учебного назначения. Эти программные продукты размещаются на сервере школы и могут быть доступны для учащихся и учителей в синхронном (онлайн-формат) или асинхронном (офлайн-формат) режиме работы не зависимо от места расположения участников учебного процесса. С помощью данной модели можно не только организовать выполнение ряда трудоемких педагогических действий с помощью инновационных технологий, но и организовать качественное, индивидуальное и дифференцированное обучение.

В целом, говоря об иностранном языке как об учебной дисциплине, стоит упомянуть, что компонентами предмета являются коммуникативная компетенция, языковой материал, вернее, навыки пользования им в процессе общения, а также социокультурные знания и умения. Дистанционное обучение успешно способствует решению педагогических задач по реализации этих компетенций, когда учащийся удален от преподавателя территориально. Представленные нами методические рекомендации помогут качественно организовать учебный процесс обучения иностранному языку в условиях внедрения онлайн-взаимодействия.

Кроме того, выделяется одно из преимуществ использования информационных технологий в практике преподавания и изучения языков именно для учителей. Учителя теперь обретают возможность легко получить различные материалы для обучения учащихся, а также открывают для себя все самые современные методики обучения иностранному языку, применяемые как в России, так и в странах изучаемого языка.

Таким образом, создание следующих условий, а именно использование современных личностно-ориентированных методов обучения, эффективное сочетание индивидуальных, групповых и фронтальных форм работы (как в очной, так и в дистанционной форме обучения), адаптирование традиционной методики очного обучения к информационным технологиям и дидактическим возможностям ИКТ, оптимальное сочетание очных и дистанционных форм обучения, возможность постоянного мониторинга учебной деятельности школьников, организация эффективной системы контроля и тестирования обучающихся позволяет общеобразовательным организациям значительно повысить качество учебного процесса по иностранному языку в старших классах.

## ЛИТЕРАТУРА

Андреев А.А. Дистанционное обучение в системе непрерывного профессионального образования // Инновации в образовании. 2003. №4. С. 91-94.

Андреев А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика // Высшее образование в России. 2011. №11. С. 113-117.

Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В., Оби Б., Эванс В. Spotlight 10. Английский язык 10 класс. М.: Просвещение, 2017. 224 с.

Бордовский Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе. М.: РГПУ, 2007. 484 с.

Винник В.К. Обзор дистанционных электронных платформ обучения // Научный поиск. 2013. №2. С. 5-7.

Желудкова Л.И., Высочина Т.А. Дистанционное образование как инновационная форма обучения // Педагогика: традиции и инновации. Челябинск: Два комсомольца. 2013. С. 35-37.

Иванова Т.Н., Жукова И.В. Дистанционное образование в условиях информационного общества // Концепт. 2016. Т. 38. С. 96-103.

Канатова С.Ш., Иванова И.А. Организация СРС при интегрированном обучении иностранному языку // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: сущность, проблемы и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции. Волгоград, 2008. 96-100 с.

Кревский И.Г. Информационно-образовательная среда открытого образования и развитие дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. 2003. №8. С. 14-19.

Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. 3-е изд. М.: Академия, 2008. 268 с.

Овчинников А.В. Педагогические условия организации дистанционного обучения учащихся в сельской школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2019. 24 с.

Полат Е.С., Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. 1999. №7. С. 18-21.

Морозова Ю.В., Кручинин В.В., Гураков А.В., Шульц Д.С. Технологии электронного обучения. Томск: ТУСУР, 2016. 68 с.

Allen M. Guide to e-Learning: Building Interactive, Fun, and Effective Learning Programs for Any Company. Wiley. 2016. 432 p.

Colreavy-Donnelly S. et al. A Proposed VR Platform for Supporting Blended Learning Post COVID-19 // Education Sciences. 2022. Vol. 12. №7. P. 435. <https://doi.org/10.3390/educsci12070435>

Crystal D. Language and the Internet // IEEE Transactions on Professional Communication. 2002. Vol. 45. №2. P. 142-144. <https://doi.org/10.1109/TPC.2002.1003702>

Helm F. A dialogic model for telecollaboration // Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature. 2013. Vol. 6. №2. P. 28-48.

Hux A., Nichols C., Nichols J., Henley J., McBride J., Bradley M.J., Hux R. Orientation, Preparation, and Support of Online Adjunct Faculty for Online Course Delivery: Developing, Conducting and Financing a Weekend Workshop // Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2018. P. 1511-1517.

Kurt S.Ç., Yıldırım İ. The students' perceptions on blended learning: AQ method analysis // Educational Sciences: Theory & Practice. 2018. Vol. 18. №2. P. 427-446. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.2.0002>

Leone P., Telles J. The teletandem network // Online Intercultural Exchange. Routledge, 2016. P. 241-247.

Mahlangu V.P. The good, the bad, and the ugly of distance learning in higher education // Trends in E-learning. 2018. Vol. 10. <https://doi.org/10.5772/intechopen.75702>

Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing // Mindweave: Communication, computers and distance education. 1989. P. 63-73.

O'Dowd R. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward // Research-publishing. net. 2018. Vol. 1. P. 1-23.

O'Dowd R., Lewis T. (ed.). Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice. Routledge, 2016.

Preston C. Hardwired to learn // Education Executive Retrieved from: <http://edexec.co.uk/hardwired-to-learn-professor-christina-preston-onedtech-and-attainment>. 2017.

Rubin J. The collaborative online international learning network: online intercultural exchange in the State University of New York Network of Universities // Online intercultural exchange. Routledge, 2016. P. 277-284.

Selwyn N. Is technology good for education?. John Wiley & Sons, 2016.

Warner-Ault A. Promoting intercultural learning through synchronous video exchange: A talk abroad case study // International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT). 2020. Vol. 10. №1. P. 1-14. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020010101>

Whyte S., Gijsen L., Jager S., Kurek M., O'Rourke B. Telecollaboration in secondary EFL: a blended teacher education course // New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education. Research-publishing. net, 2016. P. 163-170.

## REFERENCES

Andreev, A.A. (2003). Distantionnoe obuchenie v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Innovatsii v obrazovanii*, (4), 91-94. (in Russian).

Andreev, A.A. (2011). Pedagogika v informatsionnom obshchestve, ili elektronnyaya pedagogika. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (11), 113-117. (in Russian).

Afanas'eva, O.V., Duli, D., Mikheeva, I.V., Obi, B., & Evans, V. (2017). Spotlight 10. *Angliiskii yazyk 10 klass*. Moscow. (in Russian).

Bordovskii, G.A., Gotskaya, I.B., Il'ina, S.P., & Snegurova, V.I. (2007). Ispol'zovanie elektronnykh obrazovatel'nykh resursov novogo pokoleniya v uchebnom protsesse. Moscow. (in Russian).

Vinnik, V.K. (2013). Obzor distantionnykh elektronnykh platform obucheniya. *Nauchnyi poisk*, (2), 5-7. (in Russian).

Zheludkova, L.I., & Vysochina, T.A. (2013). Distantionnoe obrazovanie kak innovatsionnaya forma obucheniya. *Pedagogika: traditsii i innovatsii*. Chelyabinsk, 35-37. (in Russian).

Ivanova, T.N., & Zhukova, I.V. (2016). Distantionnoe obrazovanie v usloviyakh informatsionnogo obshchestva. *Kontsept*, 38, 96-103. (in Russian).

Kanatova, S.Sh., & Ivanova, I.A. (2008). Organizatsiya SRS pri integrirrovannom obuchenii inostrannomu yazyku. In *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki: sushchnost', problemy i perspektivy: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Volgograd, 96-100. (in Russian).

Krevskii, I.G. (2003). Informatsionno-obrazovatel'naya sreda otkrytogo obrazovaniya i razvitie distantsionnogo obucheniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*, (8), 14-19. (in Russian).

Polat, E.S. (2008). *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya*. Moscow. (in Russian).

Ovchinnikov, A.V. (2019). *Pedagogicheskie usloviya organizatsii distantsionnogo obucheniya uchashchikhsya v sel'skoi shkole: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Voronezh*. (in Russian).

Polat, E.S., & Petrov, A.E. (1999). Distantsionnoe obuchenie: kakim emu byt'? *Pedagogika*, (7), 18-21. (in Russian).

Morozova, Yu.V., Kruchinin, V.V., Gurakov, A.V., & Shul'ts, D.S. (2016). *Tekhnologii elektronnoogo obucheniya*. Tomsk. (in Russian).

Allen, M. W. (2016). *Michael Allen's guide to e-learning: Building interactive, fun, and effective learning programs for any company*. John Wiley & Sons.

Colreavy-Donnelly, S., Ryan, A., O'Connor, S., Caraffini, F., Kuhn, S., & Hasshu, S. (2022). A Proposed VR Platform for Supporting Blended Learning Post COVID-19. *Education Sciences*, 12(7), 435. <https://doi.org/10.3390/educsci12070435>

Crystal, D. (2002). Language and the Internet. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 45(2), 142-144. <https://doi.org/10.1109/TPC.2002.1003702>

Helm, F. (2013). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 28-48.

Hux, A., Nichols, C., Nichols, J., Henley, J., McBride, J., Bradley, M.J., & Hux, R. (2018, March). Orientation, Preparation, and Support of Online Adjunct Faculty for Online Course Delivery: Developing, Conducting and Financing a Weekend Workshop. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1511-1517). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Kurt, S.Ç., & Yıldırım, İ. (2018). The students' perceptions on blended learning: AQ method analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(2). <https://doi.org/10.12738/estp.2018.2.0002>

Leone, P., & Telles, J. (2016). The teletandem network. In *Online Intercultural Exchange* (pp. 241-247). Routledge.

Mahlangu, V.P. (2018). The good, the bad, and the ugly of distance learning in higher education. *Trends in E-learning*, 10.

Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. *Mindweave: Communication, computers and distance education*, 63-73.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Research-publishing.net*, 1, 1-23.

O'Dowd, R., & Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge.

Preston, C. (2017). Hardwired to learn. *Education Executive Retrieved from: <http://edexec.co.uk/hardwired-to-learn-professor-christina-preston-onedtech-and-attainment>*.

Rubin, J. (2016). The collaborative online international learning network: online intercultural exchange in the State University of New York Network of Universities. In *Online intercultural exchange* (pp. 277-284). Routledge.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?*. John Wiley & Sons.

Warner-Ault, A. (2020). Promoting intercultural learning through synchronous video exchange: A talk abroad case study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020010101>

Whyte, S., Gijssen, L., Jager, S., Kurek, M., & O'Rourke, B. (2016). Telecollaboration in secondary EFL: a blended teacher education course. In *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education* (pp. 163-170). Research-publishing. net.

Дата поступления: 22.06.2022

Дата принятия: 14.09.2022

© Трубина З.И., Мельникова И.Ю., 2022

УДК 81'1

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/09>

*М.Р. Галиева*

### ТЕОЛИНГВИСТИКА: К ОБОСНОВАНИЮ ТЕРМИНА

**Аннотация.** Целью настоящей статьи является попытка обоснования целесообразности использования термина «теолингвистика» для номинации новой лингвистической дисциплины, направленной на исследование взаимодействия языка и религии. Как показал критический анализ теоретической литературы посвященной изучению взаимодействия языка и религии в лингвистической литературе наблюдается большой терминологический разнобой и использование различных терминов, таких как: религиозный язык, сакральный язык, язык веры, богослужебный язык, религиозно-проповеднический стиль, религиозный стиль, церковно-религиозный стиль, библейский стиль, конфессиональный стиль, духовная речь, религиозная коммуникация, православная лингвистика, религиолект, теолингвистика. Это обусловлено следующими причинами: 1) сложностью и многоаспектностью объекта исследования, которое должно учитывать данные двух сфер знания: лингвистики и теологии; 2) размытостью предметной и объектной области изучения языковых единиц в рамках дисциплины, изучающей взаимодействие языка и религии; 3) неопределенностью статуса и номинации дисциплины призванной изучать проблематику взаимосвязи языка и религии; 4) разнобоем терминологического аппарата и метаязыка дисциплины, направленной на изучение языка и религии. Научная новизна исследования обусловлена рассмотрением и проведением критического анализа ряда лингвистических терминов, оперируемых в теоретической литературе при исследовании проблемы взаимосвязи языка и религии. Результаты проведенного анализа лингвистической литературы по данной проблеме показывают, что в лингвистической науке наблюдается: 1) использование многообразных терминов при обозначении проблемы исследования взаимодействия языка и религии; 2) неоднозначность интерпретации того или иного лингвистического термина; 3) необходимость разработки единой терминологии в области исследований взаимосвязи языка и религии.

**Ключевые слова:** теолингвистика; язык; религия; религиозный язык; стиль; жанр

**Сведения об авторе:** Маргарита Рафаэловна Галиева, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и английской литературы, Узбекский государственный университет мировых языков, ORCID: 0000-0002-4325-4612.

**Контактная информация:** 100185, Узбекистан, г. Ташкент, ул. Кичик Халка Йули, квартал Г9А, д. 21А, Узбекский государственный университет мировых языков, тел.: +998901676756, [m.galieva@uzswlu.uz](mailto:m.galieva@uzswlu.uz)

M.R. Galiyeva

**THEOLINGUISTICS: JUSTIFICATION OF THE TERM**

**Abstract.** The article aims to substantiate the expediency of using the term “Theolinguistics” for the nomination of a new linguistic discipline aimed at studying the interaction of language and religion. Critical analysis of theoretical literature has shown great terminological differences in linguistic works devoted to the study of language and religion such as: religious language, sacred language, the faith language, liturgical language, religious-preaching style, religious style, church-religious style, biblical style, ; confessional style, spiritual speech, religious communication, orthodox linguistics, religiolect, and Theolinguistics. This is conditioned by the following reasons: 1) the complex and multidimensional character of research, which should take into account the data of two spheres of knowledge: linguistics and theology; 2) blurring boundaries between object and subject of language units under study within the discipline investigating the problems language and religion interaction; 3) the uncertainty of the status and nomination of the discipline, aimed to study the relationships between language and religion; 4) inconsistency in the terminological apparatus and metalanguage of the discipline aimed to study the correlations between language and religion.

The scientific novelty of the study is conditioned by critical analysis of a number of linguistic terms used in the theoretical research and scientific literature done in the framework of studying the relationships between language and religion. The results of the analysis of the linguistic literature on this issue show that in linguistic science the followings can be observed: 1) the usage of diverse terms in the researches aimed at studying the interaction of language and religion; 2) the ambiguity in the interpretation of a particular linguistic term used to indicate scientific problem related to language and religion interaction; 3) the need to develop a unified terminology in the field of research aimed to investigate the relationships between language and religion.

**Keywords:** Theolinguistics; language; religion; religious language; style; genre; discipline

**About the author:** Margarita Rafaelovna Galieva, Doctor of Science in Philology, Professor, Head of Department, Department of Linguistics and English Literature, Uzbek State University of World languages, ORCID: 0000-0002-4325-4612.

**Contact information:** 100173, 21A. G-9A, St. Kichik Halqa yoli, Tashkent, Uzbekistan, tel.: +998901676756, m.galieva@uzswlu.uz

---

Галиева М.Р. Теолингвистика: к обоснованию термина // Нижневартковский филологический вестник. 2022. №2. С. 113-125. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/09>

Galiyeva M.R. (2022). Theolinguistics: Justification of the Term. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 113-125. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/09>

---

Целью данной статьи является рассмотрение и критический анализ терминологической неоднозначности при выборе определённого конкретного термина для номинации лингвистической дисциплины, изучающей взаимодействие языка и религии, что свидетельствует, с одной стороны, о неопределённости статуса данной лингвистической науки в языкознании, а с другой – о многомерности, многогранности и многоаспектности данной проблемы, что и обусловило возникновение разнообразных, порою противоречивых точек зрения и мнений. Это объясняется по мнению В.И. Постоваловой тем, что если «в таких дисциплинах, как психолингвистика, лингвокультурология и др., объединяются в одном мыслительном пространстве представления из дисциплин, принадлежащих одной сфере познания (наука), то в теолингвистике объединяются представления из дисциплин, принадлежащих разным («нерядоположенным») сферам познания. А именно в ней объединяются лингвистические представления из сферы науки и теологические представления из сферы богословия (религии)» (Постовалова 2012: 29).

Как показал обзор лингвистической терминологии, связанной с проблемой номинации дисциплины, изучающей взаимосвязь языка и религии, в научной литературе встречаются различные термины, обозначающие ту или область исследования этой проблематики: *религиозный язык* (Alston 2005; Bajerowa, Puzynina 2000; Scott 2013); *сакральный язык, язык сакрума* (Kolakowski 1991); *язык веры* (Gazalles, Deforme 1975); *богослужебный язык* (Кончаревич 2004; Кравецкий 1994); *религиозно-проповеднический стиль* (Крысин 1996; Гостеева 1997; Гольберг 2002); *религиозный стиль* (Прохватилова 2006; Mistrík 1992; Wojtak 1992); *церковно-религиозный* (Крылова, 2003); *библейский стиль* (Beńkowska, 2002); *конфессиональный стиль; религиозно-просветительский* (Майданова 1999); *религиозный дискурс* (Карасик 1999; Бобырева 2007); *религиозная коммуникация* (Розанова 2005); *православная лингвистика, православно-христианская лингвистика* (Постовалова 2012; Чевела 2010), *религиолект* (Бугаева 2010); *теолингвистика* (Гадомский 2005; Постовалова 2012; Crystal 2018; Noppen 1981; Галиева 2018). О многообразии терминов, неоднозначности их значений свидетельствуют и статьи А.К. Гадомского, в которых автор предпринимает ряд попыток упорядочивания и систематизации терминологии, используемой при исследованиях, посвященных взаимодействию языка и религии (Гадомский 2005, 2006, 2008, 2010).

В целях освещения проблемы терминологии, рассмотрим ряд терминов, предложенных исследователями. Анализ теоретической литературы с позиций функциональной стилистики для номинации направления, изучающего стилистические особенности религиозного языка, показал, что исследователи используют различные терминологические сочетания, которые вызывают наши возражения. Так, термины «религиозно-проповеднический стиль», «церковно-религиозный стиль», «богослужебный стиль», по мнению ряда исследователей, являются ограниченными. Содержание термина «религиозно-проповеднический стиль», введённый Л.П. Крысиным, ограничивается жанром проповеди, тогда как в названиях остальных функциональных стилей нет жанровой составляющей (Бугаева 2010; Крылова

2003; Прохватилова 2006). Термин «церковно-религиозный стиль», был признан неудачным О.А. Прохватиловой, т. к. по её мнению характеризуется тавтологией (Прохватилова 2006). На наш взгляд, данный термин не только является тавтологическим, но и имеет конфессиональную ограниченность (христианство). Термин «богослужебный и литургический стиль» также вызвал возражение, т.к. по мнению И.В. Бугаевой, во-первых, литургия является одной из форм службы наряду с крещением, венчанием, соборованием и др., а во-вторых, богослужение в русской православной церкви осуществляется на церковнославянском (Бугаева 2010).

В свою очередь, также не можем согласиться с рядом предложенных исследователями терминов. Так, термины «церковно-религиозный стиль», «конфессиональный стиль», «библейский стиль» характеризуются религиозной и конфессиональной направленностью (христианство: православие, католицизм), что накладывает определенное ограничение на область исследования. Аналогичным образом, термины «литургический стиль», «молитвенный стиль» содержат жанровую составляющую. Термин «богослужебный стиль» ограничивается рамками языка, используемого во время религиозных служб, проводимых в религиозных заведениях. Однако, по нашему мнению, сфера применения религиозно маркированного языка выходит далеко за рамки религиозного заведения, используясь в различных типах дискурса (художественном, публицистическом, институциональном и др.). Следует также обратить внимание на существующее вариативное использование терминов «религиозный язык – религиозный стиль», «духовная речь – духовный язык», «богослужебный стиль – богослужебный язык», «религиозный язык – язык религии». Так, например, О.А. Прохватилова в своих исследованиях синонимично использует термины «духовная речь» и «религиозный стиль» (Прохватилова 2006), а М. Макуховска термины «религиозный язык» и «религиозный стиль» (Makuchowska 1995, 1999), что свидетельствует о не четких границах данных терминов.

Термины «язык сакрума», «сакральный язык», «язык веры», «культовый язык» также вызывает наше возражение. В настоящее время в мире существует 5 основных религий: ислам, христианство, буддизм, иудаизм, индуизм, в каждой из которых есть свои направления, конфессии, течения, культы. Кроме основных религий также существует ряд более мелких разновидностей религий. Следовательно, для представителей каждой религии есть свой своеобразный язык, почитаемый сакральным: в исламе – арабский, в православии – церковнославянский, в католицизме – латинский, в индуизме – санскрит и т.д. Следует также учитывать, что во многих европейских странах, богослужение ведётся на национальном языке. Исходя из этих рассуждений, считаем, что термины «язык сакрума», «сакральный язык», «язык веры», «культовый язык» не являются корректными, т.к. вера, объединяющая многие конфессии (в особенности христианство) не может иметь единого языка. Сакральный язык может варьироваться в различных языках в зависимости от вероисповедания и национального языка.

Понятие «религиолекта», предложенное И.В. Бугаевой и созданное на основе термина «социолект», возникший из словосочетания социальный диалект (Беликов, Крысин 2001: 47), вызывает наше возражение. Обосновывая выбор термина для обозначения речи верующих, И.В. Бугаева детально рассматривает понятия диалект, социолект, подъязык. Автор отмечает, что термин «диалект» понимается в широком и узком смысле слова. Первому соответствует определение, данное в лингвистическом энциклопедическом словаре (далее – ЛЭС), – «Диалект (от греч. *dialektos* – разговор, говор, наречие) – разновидность данного языка, употребляемая в качестве средства общения лицами, связанными тесной территориальной, социальной или профессиональной общностью» (Ярцева, 1990: 132). Сюда относятся профессиональные диалекты, региолекты (Трубинский 1991), социальные диалекты, жаргоны, подъязыки разных наук, идиолекты писателей, разные виды литературной разговорной речи. В узком понимании, к диалекту относятся территориально ограниченные типы языковых состояний: традиционные диалекты, полудиалекты, наречия, говоры (Герд 2000).

Далее исследователь рассуждает о возможности определения речи верующих как подъязыка и языка специальности. Как отмечает автор, традиционно термин подъязык употребляется в исследованиях по функциональной стилистике в рамках научного стиля речи и классифицируется в соответствии с отраслями научного знания как лексическая подсистема (подъязык биологии). Однако, рассматривая данный термин, автор подчёркивает невозможность его использования для обозначения речи верующих по нескольким причинам. Автор считает, что «Если, на первый взгляд, можно признать, что для священников и студентов богословских факультетов и вузов – это профессиональный диалект или подъязык религии, то остается вопрос, как это явление определить для всех остальных верующих, обычных прихожан, миллионов мирян. Таким образом, анализируемые термины не отражают сущности языка верующих, так как, во-первых, для большинства людей вера не является профессией. Количество верующих многократно превышает число клира. Во-вторых, даже у священнослужителей характерные особенности проявляются не только в непринужденной речи на «профессиональные» темы, но и в устных и письменных текстах на самые разные темы в официальной и неофициальной формах общения. В-третьих, возникает вопрос о статусной оценке речи монахов. В-четвертых, подъязыки науки или профессии ограничиваются особенностями терминологического характера и сводятся к максимальному упрощению для фиксации и передачи специальной информации. Таким образом, не представляется правомерным описывать речь верующих как профессиональный жаргон или подъязык» (Бугаева 2010).

Трактовка термина «социолект», по мнению самой же И.В. Бугаевой, неоднозначно. С одной стороны, термин имеет «достаточно прозрачную внутреннюю форму» как «разновидность языка, ограниченная социально, и вписывается в ряд уже существовавших до него терминов, таких как диалект, идиолект» (Ерофеева 2005: 141). С другой стороны, как указано в ЛЭС, «Под социальными диалектами понимают язык определенных социальных групп. Таковы отличающиеся от общенародного языка только лексикой профессиональные

языки охотников, рыболовов, гончаров, сапожников и др.; групповые, или корпоративные, жаргоны или сленги учащихся, студентов, спортсменов, солдат и других, главным образом, молодежных, коллективов; тайные языки, аргосексуализированных элементов, ремесленников-отходников, торговцев. Таковы также варианты общенародного языка, характерные для определенных экономических, кастовых, религиозных и т.п. групп населения» (Ярцева 1990: 133). В.И. Беликов и Л.П. Крысин используют термин социолект как синоним термину жаргон: «Социолектом называют совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе – профессиональной, сословной, возрастной и т.п. – в пределах той или иной подсистемы национального языка» (Беликов, Крысин 2001: 47). Как далее признаёт И.В. Бугаева в научной литературе термин социолект обозначает сниженную разговорную речь не самых элитарных слоев населения, поэтому для характеристики языка православных верующих автор предлагает термин религиолект (религиозный + диалект). Автор считает, что «особенности каждой религии и конфессии проявляются на вербальном и невербальном уровнях. По таким особенностям легко опознаются представители каждой религии, безошибочно определяется речь “своего” и “чужого”. В понимании исследовательницы «религиозный (православный) социолект – это речь группы людей, объединенных ценностными ориентирами и социальной установкой в разных коммуникативных ситуациях» (Бугаева 2010).

Однако на наш взгляд, данный термин не вполне приемлем. Религиозный язык не может считаться ни диалектом, ни социолектом. Речь священнослужителей, как и речь верующих не ограничивается территориальной и социальной общностью, что является основной характеристикой диалекта или социолекта. Так, например, авраамистические религии, т.е. ислам, христианство распространены на территории различных стран и континентов. Верующие также не могут быть связаны и социальной общностью, т.к. человек может придерживаться определённого вероисповедания независимо от социального положения.

Термины «православная лингвистика» или «православно-христианская лингвистика» также вызывают наши возражения. Лингвистика, как справедливо отмечает И.В. Бугаева имеет собственный объект исследования, независимый от идеологических и религиозных убеждений ученых (Бугаева 2010). Мы, также считаем данный термин не вполне удачным, т. к. он сужает область исследования проблемы взаимодействия языка и религии и отличается сугубо конфессиональной ориентированностью.

Наиболее широко используемым учёными термином при исследовании взаимодействия языка и религии является термин «религиозный язык», который на наш взгляд, не имеет конкретной дефиниции. По мнению И. Баеровой и Я. Пузыниной в узком смысле слова, религиозный язык – это язык моральной и догматической теологии, а также язык ритуальный (литургический язык в христианстве), язык личных молитв, святых текстов (библия), проповедей, произведений религиозной художественной литературы. В широком значении под религиозным языком подразумевается разговорный язык, содержащий высказывания о боге и отношении людей к Богу, а также язык текстов на религиозную тему – например,

текстов по истории, социологии и психологии религии» (Вајерова, Пузынина, 2000: 19-20). Обобщающим определением является дефиниция, основанная на функции и области его применения: религиозный язык – это «язык, который служит коммуникации в сфере религиозной жизни» (Вајерова, Пузынина, 2000: 19-20; Гадомский 2006).

М. Макуховска, анализируя религиозный язык, смешивает понятия языка и стиля и считает, что религиозный язык должен иметь статус функциональной разновидности в ряду научного, публицистического, разговорного языков (Макуховска 1999: 186). Как справедливо отмечает А.К. Гадомский, религиозный язык может подразделяться на жанры, стили, но никак на языки (Гадомский 2008: 28). Однако, в другой статье, А.К. Гадомский, рассматривая проблему определения религиозного языка, на наш взгляд, также допускает методологическую и терминологическую неточность. Рассуждая о религиозном языке, автор непоследовательно переходит на тему религиозных жанров и проблему их классификации. Ссылаясь на польские исследования религиозного языка, он отмечает, что основными темами являются – 1) условия, в которых используется этот язык; 2) задачи, которые он должен выполнять; 3) широкий спектр разновидностей и разнообразных факторов, обуславливающих представление отдельных текстов. Далее исследователь отмечает, что «Первоначально даже высказывались сомнения, что такой самостоятельный феномен, как религиозный язык существует. В принципе, каждый религиозный жанр можно соотнести с какой-либо светской категорией. И в этом случае, проповедь может быть рассмотрена как публичное выступление; церковные песнопения – как поэзия; а катехизис – всего лишь как текст дидактического содержания» (Гадомский 2006: 188). Если исходить из определения религиозного языка, данного И. Баеровой и Я. Пузыниной как языка моральной и догматической теологии, языка ритуальных текстов (литургический), языка личных молитв, святых текстов (Библия), проповедей и т.д. (Вајерова, Пузынина, 2000: 19-20; Гадомский 2006: 188), то содержание данного термина соответствует содержанию принятого в российском языкознании термина «религиозный стиль» и подразумевает исследования языка, используемого в сакральных текстах и текстах различных религиозных служб.

Следовательно, выделенные А.К. Гадомским (2010) в статье «Русская теолингвистика: история, основные направления исследований» направления теолингвистических исследований осуществляются с позиций функциональной стилистики и являются ничем иным, как исследованиями фонетических, морфологических, синтаксических, лексических особенностей религиозного стиля. Ещё одним доказательством является и то, что эти исследования выполняются на материале различных религиозных текстов (Библии, текстов молитв, проповеди и т. д.).

Таким образом, на наш взгляд, в рассуждениях исследователя наблюдается некоторое противоречие. Определяя теолингвистику как науку, «исследующую проявления религии, которые закрепились и отразились в языке», А.К. Гадомский проявляет неточность в определении её объекта исследования. Выделенные автором направления теолингвистики (фонетика, алфавит, графика, орфография, лексика, семантика, фразеология, ономастика,

словообразование, морфология, синтаксис религиозного языка) подразумевают их изучение на материале различных религиозных текстов (Библии, проповеди, молитвы и т. д.).

Однако, по нашему глубокому убеждению, сформированное автором определение теолингвистики как науки, изучающей «проявления религии, которые закрепились и отразились в языке» (Гадомский, 2004), прежде всего, предполагает исследование отражения религиозного сознания в языковой картине мира. Данное направление предполагает рассмотрение особенностей вербализации, функционирования, концептуальной значимости религиозно маркированных языковых единиц в репрезентации языковой картины мира на материале различных типов текста.

Анализ теоретического материала показал, что это направление по сравнению с первым (изучающим язык религиозных текстов) является менее разработанным. Это обусловлено, на наш взгляд, во-первых, сложностью, многоплановостью и многоаспектностью объекта исследования, а во-вторых тем, что многие лингвисты, изучающие проблему взаимодействия языка и религии, не выделяют данную проблему в качестве самостоятельного раздела языкознания и ограничиваются исследованием её отдельных аспектов в рамках какого-либо одного лингвистического направления: лексики, фразеологии, стилистики, сопоставительной лингвистики, коммуникативной лингвистики, лингвокультурологии, лингвоконцептологии.

Таким образом, допуская возможность лингвистических исследований, выполненных на материале языка определённой религии, считаем, что они должны осуществляться лишь в рамках специальной лингвистической дисциплины, в качестве которой может выступать теолингвистика. Это обусловлено тем, что лингвистическая дисциплина, направленная на изучение взаимосвязи и взаимодействия языка и религии должна обладать универсальным характером и объединять все исследования, в той или иной мере отражающие взаимодействие языка и религии. В связи с этим в языкознании возникает необходимость выделения соответствующей самостоятельной лингвистической дисциплины. На наш взгляд, наиболее приемлемым для обозначения данной лингвистической науки в ряду вышерассмотренных терминов является термин «теолингвистика». Как справедливо отмечает А.К. Гадомский, этот термин «складывается из двух компонентов, подразумевающих, с одной стороны, существование двух автономных областей знания (религии и лингвистики), с другой возможности их соединения» (Гадомский 2004: 65). Эту мысль поддерживает и В.И. Постовалова, которая определяет теолингвистику как «новую синтетическую теолого-лингвистическую дисциплину, направленную на изучение взаимосвязи и взаимодействия (интеракции) языка и религии, возникшую на стыке теологии (богословия), религиозной антропологии и лингвистики» (Постовалова 2012: 58). На наш взгляд, термин «теолингвистика» также является наиболее приемлемым и оптимальным, т.к.:

- обладает междисциплинарным характером номинации (теология + лингвистика);
- не ограничивает исследования определенной религией;
- не имеет конфессиональной направленности;
- не ограничивает область лингвистических исследований (стилистика, дискурс и т. д.);

• чётко обозначает направление лингвистических исследований (религиозно-маркированные единицы любого языкового уровня).

Теолингвистика как самостоятельный раздел языкознания может включать как вышерассмотренные подходы к изучению религиозного языка на материале религиозных текстов (тексты Библии, катехизиса, проповеди, литургии и т.д.), так и ориентироваться на исследование различных проблем, касающихся проблемы языка и религии, используя при этом достижения ряда смежных лингвистических дисциплин, характеризующихся междисциплинарным подходом к исследованию языковых явлений: социолингвистики, психолингвистики, коммуникативной лингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, лингвистики текста и др. Перспективными в этом направлении представляются следующие проблемы:

- межуровневая вербализация религиозно-маркированных единиц;
- проблемы категоризации религиозно-маркированных единиц;
- сопоставительные исследования религиозно-маркированных единиц;
- прецедентная значимость религиозных текстов;
- интертекстуальные маркеры религиозного характера;
- репрезентация религиозной картины мира в различных типах дискурса;
- вербализация религиозно-маркированных концептов;
- когнитивные основания религиозно-маркированных единиц;
- лингвокультурологические особенности религиозной картины мира;
- лингвокультурологические особенности религиозно-маркированных единиц;
- символическая значимость религиозно-маркированных единиц в различных типах текста.

## ЛИТЕРАТУРА

- Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 439 с.
- Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2007. 59 с.
- Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденция развития: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2010. 48 с.
- Гадомский А.К. Стилистический подход к изучению религиозного языка // *Стиль*. 2008. №7. С. 21-36.
- Гадомский А.К. К проблеме определения теолингвистики // *Ученые записки ТНУ. Серия «Филология»*. 2004. Т. 17(56). №1. С. 63-69.
- Гадомский А.К. Религиозный язык или стиль: попытка систематизации терминологии теолингвистики // *Ученые записки ТНУ*. 2006. Т. 19 (58). №2. С. 186-192.
- Гадомский А.К. Русская теолингвистика: история, основные направления исследований // *Стил*. Београд, 2010. №9. С. 357-374.

Гадомский А.К. Теолингвистика: история вопроса // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология». Симферополь, ТНУ. 2005. Т. 18 (57). №1. С. 16-25.

Галиева М.Р. Теолингвистика: истоки, направления, перспективы. Ташкент: VneshInvestProm, 2018. 260 с.

Герд А.С. Несколько замечаний касательно понятия «диалект» // Русский язык сегодня. 2000. Вып. 1. С. 45-52.

Гольберг И.М. Религиозно-проповеднический стиль современного русского литературного языка: моральные концепты: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2002. 16 с.

Гостеева С.А. Религиозно-проповеднический стиль в современных СМИ // Журналистика и культура речи. 1997. Вып. 2. С. 87-94.

Ерофеева Е.В. Вероятностная структура идиомов: социолингвистический аспект. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2005. 320 с.

Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград, 1999. С. 5-19.

Кончаревич К. Дискуссии о богослужбном языке в Сербской Православной Церкви: исторический обзор и современное состояние // Церковь и время. 2004. №1 (26). С. 29-52.

Кравецкий А.Г. Проблема богослужбного языка на Соборе 1917-18 годов и в последующие десятилетия // Журнал Московской Патриархии. 1994. №2. С. 68-86.

Крылова О.А. Церковно-религиозный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 612-616.

Крысин Л.П. Религиозно-проповеднический стиль и его место в функционально-стилистической парадигме современного русского литературного языка // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. М., 1996. С. 135-138.

Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 1990. 685 с.

Майданова Л.М. Религиозно-просветительский текст: стилистика и прагматика // Русский язык в контексте культуры. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 172-194.

Постовалова В.И. Теолингвистика в современном гуманитарном познании: истоки, основные идеи и направления // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2012. №4. С. 56-103.

Прохватилова О.А. Экстралингвистические параметры и языковые характеристики религиозного стиля // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 2. Языкознание. 2006. Вып. 5. С. 69-79.

Розанова Н.Н. Сфера религиозной коммуникации: храмовая проповедь // Крысин Л.П. Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 341-363.

Трубинский В.И. Современные русские региолекты: приметы становления // Псковские говоры и их окружение. Псков, 1991. С. 156-162.

Чевела О.В. Герменевтика литургической поэзии: историко-лингвистическое исследование: Автореф. дисс... д-ра филол. наук. Казань, 2010. 50 с.

Alston W.P. Religious Language // The Oxford Handbook of Philosophy of Religion. Ed. William J. Wainwright. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 220-244.

Bajerowa I., Puzynina J. Język religijny. Aspekt filologiczny // Encyklopedia katolicka. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000. T. VIII . S. 19-20.

Beńkowska D. Polski styl biblijny. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, 2002. 160 s.

Crystal D. Whatever Happened to Theolinguistics // Religion, Language and Human Mind. New-York: Oxford University Press, 2018. P. 3-18.

Gazalles H., Deforme J. Język wiary w prisme świętym i świecie współczesnym. Warszawa, 1975. 176 s.

Kolakowski L. O wypowiedzianiu niewypowiedzianego: język i sacrum // Język a kultura. T. 4. Funkcje języka i wypowiedzi. Wrocław, 1991. S. 53-63.

Makuchowska M. Miejsce języka religijnego w typologii współczesnych odmian polszczyzny // Old Biblii Wujka do współczesnego języka religijnego. Z okazji 400-lecia wydania Biblii ks. Wujka. Tarnów: Bilos, 1999. S. 176-189.

Makuchowska M. Styl religijny // Przewodnik po stylistyce polskiej. Opole, UO, 1995. S. 449-459.

Mistik J. Religiozty štýl // Stylistyka, I. Opole: UO, 1992. S. 82-89.

Noppen J.P. van. Theolinguistics. Brussels: Studiereeks Tijdschrift Vrije Universiteit Brussel, 1981. №8. P. 1.

Scott M. Religious Language. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. 322 p.

Wojtak M. O początkach stylu religijnego w polszczyźnie // Stylistyka I, Opole: UO, 1992. S. 90-97.

## REFERENCES

Belikov, V.I., & Krysin, L.P. (2001). Sotsiolingvistika. Moscow. (in Russian).

Bobyreva, E.V. (2007). Religiozniy diskurs: tsennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya): Avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk. Volgograd. (in Russian).

Bugaeva, I.V. (2010). Yazyk pravoslavnoi sfery: sovremennoe sostoyanie, tendentsiya razvitiya: Avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk. Moscow. (in Russian).

Gadomskii, A.K. (2008). Stilisticheskii podkhod k izucheniyu religioznogo yazyka. *Stil*, (7), 21-36. (in Russian).

Gadomskii, A.K. (2004). K probleme opredeleniya teolingvistiki. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya "Filologiya". Simferopol*, 17 (56)(1), 63-69. (in Russian).

Gadomskii, A.K. (2006). Religiozniy yazyk ili stil': popytka sistematizatsii terminologii teolingvistiki. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo*, 19(58)(2), 186-192. (in Russian).

Gadomskii, A.K. (2010). Russkaya teolingvistika: istoriya, osnovnye napravleniya issledovaniy. *Stil*, (9), 357-374. (in Russian).

Gadomskii, A.K. (2005). Teolingvistika: istoriya voprosa. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya "Filologiya"*. 18(57) (1), 16-25. (in Russian).

Galieva, M.R. (2018). Teolingvistika: istoki, napravleniya, perspektivy. Tashkent.

Gerd, A.S. (2000). Neskol'ko zamechaniy kasatel'no ponyatiya "dialect". *Russkii yazyk segodnya*, 1, 45-52. (in Russian).

Gol'berg, I.M. (2002). Religiozno-propovednicheskii stil' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: moral'nye kontsepty: Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Moscow. (in Russian).

Gosteeva, S.A. (1997). Religiozno-propovednicheskii stil' v sovremennykh SMI. *Zhurnalistika i kul'tura rechi*, 2, 87-94. (in Russian).

Erofeeva, E.V. (2005). Veroyatnostnaya struktura idiomov: sotsiolingvisticheskiy aspekt. Perm. (in Russian).

Karasik, V.I. (1999). Religiozniy diskurs. In *Yazykovaya lichnost': problemy lingvokul'turologii i funktsional'noi semantiki*, Volgograd, 5-19. (in Russian).

Koncharevich, K. (2004). Diskussii o bogoslužebnom yazyke v Serbskoi Pravoslavnoi Tserkvi: istoricheskiy obzor i sovremennoe sostoyanie. *Tserkov' i vremya*, (1 (26)), 29-52. (in Russian).

Kravetskii, A.G. (1994). Problema bogoslužebnogo yazyka na Sobore 1917-18 godov i v posleduyushchie desyatiletia. *Zhurnal Moskovskoi Patriarkhii*, (2), 68-86. (in Russian).

Krylova, O.A. (2003). Tserkovno-religiozniy stil'. In *Stilisticheskii entsiklopedicheskii slovar' russkogo yazyka*, Moscow, 612-616. (in Russian).

Krysin, L.P. (1996). Religiozno-propovednicheskii stil' i ego mesto v funktsional'no-stilisticheskoi paradigme sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. In *Poetika. Stilistika. Yazyk i kul'tura*, Moscow. 135-138. (in Russian).

Yartseva, V.N. (1990). Lingvisticheskii entsiklopedicheskii slovar'. Moscow. (in Russian).

Maidanova, L.M. (1999). Religiozno-prosvetitel'skii tekst: stilistika i pragmatika. In *Russkii yazyk v kontekste kul'tury*, Ekaterinburg, 172-194. (in Russian).

Postovalova, V.I. (2012). Teolingvistika v sovremennom gumanitarnom poznanii: istoki, osnovnye idei i napravleniya. *Nauchno-pedagogicheskii zhurnal Vostochnoi Sibiri Magister Dixit*, (4), 56-103. (in Russian).

Prokhvatilova, O.A. (2006). Ekstralingvisticheskie parametry i yazykovye kharakteristiki religioznogo stilya. *Vestnik Volgogradskogo gos. un-ta. Seriya 2. Yazykoznanie*, 5, 69-79. (in Russian).

Rozanova, N.N. (2003). Sfera religioznoi kommunikatsii: khramovaya propoved' . In Krysin L.P. *Sovremennyy russkii yazyk. Sotsial'naya i funktsional'naya differentsiatsiya*. Moscow, 341-363. (in Russian).

Trubinskii, V.I. (1991). *Sovremennye russkie regiolekty: primety stanovleniya*. In *Pskovskie govory i ikh okruzhenie*, Pskov, 156-162. (in Russian).

Chevela, O.V. (2010). *Germenevtika liturgicheskoi poezii: istoriko-lingvisticheskoe issledovanie: Avtoref. diss... d-ra filol. nauk*. Kazan. (in Russian).

Alston W.P. *Religious Language // The Oxford Handbook of Philosophy of Religion*. Ed. William J. Wainwright. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 220-244.

Bajerowa I., Puzynina J. *Język religijny. Aspekt filologiczny // Encyklopedia katolicka*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2000. T. VIII . S. 19-20.

Beńkowska D. *Polski styl biblijny*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, 2002. 160 s.

Crystal D. *Whatever Happened to Theolinguistics // Religion, Language and Human Mind*. New-York: Oxford University Press, 2018. P. 3-18.

Gazalles H., Deforme J. *Język wiary w prisme świętym I świecie współczesnym*. Warszawa, 1975. 176 s.

Kolakowski L. *O wypowiedaniu niewypowiedzianego: język I sacrum // Język a kultura*. T. 4. Funkcje języka I wypowiedzi. Wrocław, 1991. S. 53-63.

Makuchowska M. *Miejsce języka religijnego w typologii współczesnych odmian polszczyzny // Old Biblii Wujka do współczesnego języka religijnego. Z okazji 400-lecia wydania Biblii ks. Wujka*. Tarnow: Bilos, 1999. S. 176-189.

Makuchowska M. *Styl religijny // Przewodnik po stylistyce polskiej*. Opole, UO, 1995. S. 449-459.

Mistrik J. *Religiózny štýl // Stylistyka, I*. Opole: UO, 1992. S. 82-89.

Noppen J.P. van. *Theolinguistics*. Brussels: Studiereeks Tijdschrift Vrije Universiteit Brussel, 1981. №8. P. 1.

Scott M. *Religious Language*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. 322 p.

Wojtak M. *O początkach stylu religijnego w polszczyźnie // Stylistyka I*, Opole: UO, 1992. S. 90-97.

Дата поступления: 11.10.2022

Дата принятия: 21.10.2022

© Галиева М.Р., 2022

УДК 81'1+7.01

<https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/10>

А.В. Марков

**СОЦИОЛОГИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА****У Г.Г. ШПЕТА И В.В. БИБИХИНА**

**Аннотация.** Теория языка Г.Г. Шпета, подвергающая феноменологической критике языкознание В. фон Гумбольдта, укорененное в семантическом производстве индоевропейских языков, проблематизирует границы языкового выражения. Для Шпета внутренняя форма слова не является только вопросом этимологического образа, способного породить другие, более действенные образы, реактуализируясь в поэтическом творчестве. Поэтическое Шпет понимает уже исходя из различения содержания сознания и предмета сознания в школе Франца Brentano, и поэтому толкует поэтическую речь как ресурс постоянной интерпретации данных языка. Внутренняя форма тогда оказывается тем самым содержанием сознания, которое существует до интерпретаций, – тогда как интерпретация производится самой энергией языка, самим его социальным существованием, и социальное бытие языка совпадает с созданием устойчивых образов, обладающих собственной формой. В таком случае, способы записи не могут ограничиваться только привычной графикой, но могут передавать устойчивый синтаксис воображения, отличающийся от школьного синтаксиса, восходящего к аристотелевскому пониманию предикации. Отказ Шпета от удвоения согласных в пределах морфемы и В.В. Биbihина от запятой в качестве разделительного, а не интонационного знака принадлежат общей линии отказа от разделения сходного, противоречащего новому пониманию социальности языка. Биbihин рассматривает Шпета как администратора, но нового типа, знающего внутреннюю форму как основание правильного научного производства и отдающего ритуальный долг внутренней форме, тогда как Потебня воспринимал ритуал серьезно. Но этот административный опыт и позволил Шпету сформулировать все те предпосылки социологического понимания внутренней формы, которые Биbihин толкует в свете биографии Шпета. Понимая Шпета как добродетельного администратора, Биbihин раскрывает учение Шпета о внутренней форме как учение о создании новых дисциплинарных границ, в противовес авангардному преодолению границ. Тщательное чтение труда Шпета показывает, что его особый апофатический подход к внутренней форме был источником порождения новых дисциплин и практик внутри дисциплин, что Биbihин понял как проект нового Ренессанса, возрождения продуктивной учености.

**Ключевые слова:** Шпет; философия языка; внутренняя форма слова; теория языка; социальная коммуникация; межкультурная коммуникация

**Сведения об авторе:** Александр Викторович Марков, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры кино и современного искусства, Российский государственный гуманитарный университет, ORCID: 0000-0001-6874-1073.

**Контактная информация:** 125993, Россия, ГСП-3, Москва, Миусская пл., д. 6, markovius@gmail.com

*A.V. Markov*

## THE SOCIOLOGIZATION OF THE CONCEPT OF THE INNER FORM OF THE WORD BY GUSTAV SPETH AND VLADIMIR BIBIKHIN

**Abstract.** Speth's (Gustav Spet/Speth/Späth) theory of language, which subjects W. von Humboldt's linguistics, rooted in the semantic production of Indo-European languages, to phenomenological criticism, problematizes the limits of linguistic expression. For Speth, the inner form of the word is not just a matter of etymological image, capable of generating other, more efficacious images, actualized in poetic invention. Speth understands the poetic already on the basis of the distinction between the content of consciousness and the object of consciousness in the school of F. Brentano, and therefore interprets poetic speech as a resource of constant interpretation of language data. Inner form then turns out to be the very content of consciousness that exists before interpretations - whereas interpretation is produced by the very energy of language, by its social existence itself, and the social being of language coincides with the making of stable images with a form of their own. Ways of writing, then, may not be limited to the familiar script, but may convey a sustained syntax of the imagination that differs from the school syntax that goes back to the Aristotelian understanding of predication. Speth's rejection of the doubling of consonants within a morpheme and V. Bibikhin's rejection of the comma as a separating rather than intonational sign belongs to the general line of rejection of the separation of the similar, which contradicts the new understanding of the sociality of language. Bibikhin sees Speth as an administrator, but of a new type, knowing the internal form as the basis of correct scientific production and giving ritual duty to the internal form, whereas Potebnya took ritual seriously. But this administrative experience is what allowed Spet to formulate all those prerequisites for a sociological understanding of internal form, which Bibikhin interprets in light of Speth's biography. Understanding Speth as a virtuous administrator, Bibikhin reveals Speth's doctrine of internal form as a doctrine of the creation of new disciplinary boundaries, as opposed to the avant-garde overcoming of boundaries. A close reading of Speth's work shows that his particular apophatic approach to inner form was the source of the generation of new disciplines and practices within disciplines, which Bibikhin understood as the project of a new Renaissance, the rebirth of productive scholarship.

**Keywords:** Gustav Speth (Späth); philosophy of language; inner form of word; theory of language; social communication; intercultural communication

**About the author:** Alexander Viktorovich Markov, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Cinema and Contemporary Art, Russian State University for the Humanities, ORCID 0000-0001-6874-1073.

**Contact information:** 125993, Russia, GSP-3, Moscow, Miuskaya pl. 6, markovius@gmail.com

---

Марков А.В. Социологизация понятия внутренней формы слова у Г.Г. Шпета и В.В. Бибикина // Нижневартковский филологический вестник. 2022. №2. С. 126-136. <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/10>

Markov, A.V. (2022). The Sociologization of the Concept of the Inner Form of the Word by Gustav Speth and Vladimir Bibikhin. *Nizhnevartovsk Philological Bulletin*, (2), 126-136. (in Russian). <https://doi.org/10.36906/2500-1795/22-2/10>

---

Идея внутренней формы слова, выдвинутая В. фон Гумбольдтом и получившая развитие в трудах А.А. Потебни, обязана представлению о поэзии как непосредственном раскрытии возможностей языка, от простого обозначения реальности до ее преобразования. Конечно, такая идея могла родиться только в Германии, где Просвещение отличалось как борьбой лютеранского духовенства за относительную автономию и лидерство на интеллектуальном рынке (И.-Г. Гердер, Ф. Шлейермахер), так и обозначением новой функции театра и других общегерманских культурных институтов – определять движение аффектов, позволяя звучащему слову формировать общественные аффекты. Тогда внутренняя форма слова, его смысловое этимологическое ядро, оказывается инструментом направленного запуска аффектов, тогда как внешняя форма просто позволяет убедиться в этом движении тем, кто хорошо знает язык, как раз интеллектуалам, которые выигрывали борьбу за автономию. Начитанный интеллектуал, способный в словах увидеть границы действия институтов, например, границы проповеди или театрального перформанса, постоянно удерживает во внимании и внешнюю, и внутреннюю форму, видя в первой основание автономии, а во второй – доказательство уже осуществившихся автономий. Например, если в слове «окно» видим «око» как внутреннюю форму, то признаем автономию зрения городского человека, способного контролировать ближайшую социальную действительность с помощью инструментов, таких как система окон, тогда как считывание внешней формы просто позволяет сказать, что окна стали привычнее многих других вещей, и автономия надзирающего взгляда уже осуществилась.

Ближайшим продолжением идеи внутренней формы стал романтический антибюрократический монархизм: гумбольдтовская концепция языка как «эргона» и «энергии» подразумевает, что и в общественной жизни должен быть ресурс возобновления всех деятельных связей между людьми, в качестве которого проще всего выступить монарху – ведь другие людские ресурсы могут прерывать свою работу, когда каждый занят своим профессиональным делом, внешней формой своего ремесла; тогда как монарх реализует

внутреннюю форму самостоятельности, самодеятельности и концентрированности власти – и потому лучше всех поддерживает энергичность общества. Такими романтическими монархистами были многие, от Новалиса до Гоголя.

В. В. Биbihин, анализируя русскую рецепцию идеи Гумбольдта об энергии языка и внутренней форме слова, очень чтит и Потебню, и Шпета, но учение Потебни считает пластическим, выразительным, соединяющим несоединимое, например, что мысль оказывается и основой, и результатом слова. Поэтому учение Потебни для Биbihина – это зеркало, в котором философия может полюбоваться собой и наконец начаться в современной уже Биbihину России как общественная сила. Тогда как о Шпете Биbihин говорит со всем ритуальным почтением, но немного недоверчиво, можно сказать, как о слишком деловом человеке, организаторе: «Чтобы проверить, так ли мы поняли Шпета, мы должны вчитаться в него. И, увы, блестящие в 20-е годы интеллектуальные инструменты уже нам не блещут. А Потебня древний сохраняет очарование старинной вещи» (Биbihин, 2008: 299). Этот не-блеск означает, что Шпет не столько открывает внутреннюю форму как старинную полновесность монархических регалий, но блестяще устанавливает границы институтов как границы некоторых помещений, – как директор, отдавая инструкции, в которые следует особо вчитаться.

Вопрос о Шпете как толкователе Биbihина уже поставлен в науке. Переводчик Шпета на французский М. Денн видит в обоих мыслителях рыцарей беспредпосылочности, только с тем различием, что Шпет опирается на Гуссерля, а Биbihин – еще и на Хайдеггера (Денн, 2015: 370), а также находит у них общую онтологизацию гуманитарных наук как канала доступа к бытию (там же: 374-375), хотя можно назвать это социологизацией онтологии, одним из измерений каковой социологизации и оказывается вовлечение в дело всего аппарата гуманитарных наук. Н.М. Азарова также считает, что обоих мыслителей объединяет онтология, но уже не в ключе гуманитарных наук, а в ключе речевой перформативности, особой заинтересованности в предмете, которая может выражаться как гимн или иная форма полной преданности речи предметному изысканию (Азарова, 2010: 33). Опять бы рассуждали скорее о некоторой социальной норме исследования и изыскания, которая и определяет способность речи как действовать в режиме (говоря словами Гумбольдта) *энергии*, так и в режиме *эргон'а*. В.П. Зинченко (Зинченко, 2010: 7-8) считает, что двух философов объединяет тематизация интуиции, которая предшествует индивидуации, родовидовому делению дисциплин, и понятие о внутренней форме принадлежит этой тематизации. Но опять же, лучше бы сказали, что оба философа считают, что родовидовое деление не самоочевидно и не следует просто из принятия логики Аристотеля, но требует определенной институциональной и социальной поддержки, оправдывающей и действие интуиции в нашем познании. Все эти три примера, а их можно множить, показывают ускользающий социологический контекст как раз там, где все эти очень опытные исследователи схватывают важнейшее в любимых мыслителях.

Поэтому в этой статье как раз смотрим со стороны социологии и ставим проблему так: как социологические принципы Шпета, как имплицитные, так и эксплицитированные в поведении ученого-организатора, раскрытые Бибихиным часто косвенно, просто как часть философского профиля Шпета, определили специфику его учения о внутренней форме слова. Доказываем, что это учение вполне может раскрываться как продуктивное для организации новых гуманитарных дисциплин.

Согласно Бибихину, Шпет – не просто философ, а государственный муж, точнее, он стал бы образцом для философов, сделавшихся государственными мужами, когда бы философия не была объявлена опасной и не вытеснена воспроизведением идеологии. Биографию Шпета он излагает как историю не просто успешного интеллектуала и администратора, но как раз человека, постоянно преодолевавшего власть бюрократии, создающего институты, которые он же возглавляет, иногда возглавляющего быстрее, иногда не успевающего за тем же, что сам создал: «Основал и стал директором Института научной психологии, или Института этнической психологии, 1921» (Бибихин, 2008: 280). Любой другой биограф сказал бы, что Шпет создал Институт научной философии, в состав которого был включен уже прежде существовавший Психологический институт – всё это были подразделения, точнее даже комнаты, внутри Московского университета, и кто вдруг оказывался главным над твоей и соседней комнатой, это и становилось историей номенклатуры. Но Бибихин соединяет всю номенклатуру воедино, думая о Шпете, который как бы смотрит через стены, на какой-то замысел, продумывая способность как раз единую внешнюю форму Института поддержать внутренней формой своих установлений (*institutio*, установление). Основать – это создать институцию, проникнуть во внутреннюю форму латинского слова; стать директором – это использовать внешнюю форму, что, когда что-то устойчиво, этим можно управлять, на это можно опираться. Так повторение социологических предпосылок понятия о внутренней форме определило мнимую ошибку Бибихина, а на самом деле – глубинное усвоение этого социологического субстрата в размышлении о том, как Шпет со всей способностью распорядился теми самыми границами действия институтов.

Бибихин наделил в своем изложении Шпета явными чертами Николая Николаевича Веденяпина, героя пастернаковского «Доктора Живаго», который сетовал: «Каждый день лекции и доклады, не дадут опомниться. То на Высших женских, то в Религиозно-философском, то на Красный Крест, то в Фонд стачечного комитета» (Пастернак 1989: 42). Веденяпин не мог работать с коллегами, хотя и придерживался той же терминологии, что и они, потому что был чужд догмам тех, кто «довольствовались словами и видимостями», а следовал некоторой внутренней очевидности: «Он жаждал мысли, окрыленно вещественной, которая прочерчивала бы нелицемерно различимый путь в своем движении и что-то меняла на свете к лучшему и которая даже ребенку и невежде была бы заметна, как вспышка молнии или след прокатившегося грома» (там же: 11). Это как раз внутренняя форма слова *мысль*, мысль не как идея или идеологема, а как вещание: этимологически слово родственно греческому «миф» и английскому *must*, то есть нечто неотвязно рассказываемое внутри тебя.

Но и Шпет работал во множестве учреждений, и по Бибихину, как и Веденяпин, просто был ведом стремлением, которое подвергается инфляции (то есть этимологически как раз выдувание, легкость, когда невольно несешься, не дают опомниться): «Инфляция комиссий и институтов была не от хорошей жизни, а от все большей невозможности работать в Университете, откуда Шпета, в частности, тоже вытеснили» (Бибихин, 2008: 281). *Вытеснение*, теснота – это внутренняя форма слова «тоска», слова, очень важного для Пастернака («Отца и мастера тоски», в смысле творчества, творческого томления), – и таким образом Шпет как раз обретает внутреннюю форму, но всякий раз уносится от нее к кабинетам внешней формы, потому что должен распорядиться и философией, чтобы она, наконец, стала научной и правильной.

И видеть внутреннюю форму для Бибихина, по Шпету, которого он переводит на язык умного делания, это как раз не заглядывать в чужие кабинеты учреждения, но распоряжаться их интеллектуальным имуществом свободно, обрета ее у себя за столом авангардного руководителя, без всякого воровства или лишнего расчета: «Или, может быть, именно только тогда мы сумеем начать видеть внутри умным зрением, когда отучимся воровски подглядывать под покрывалом? Или иначе: никогда не проснется в нас «умное видение», если мы отучимся первому зрению, ослепнем для внешнего?» (Бибихин, 2008: 312). Поэтому так Бибихин и подчеркивает, что «Шпет говорит об умном чувстве, об интеллектуальном прикасании, об умном видении» (Там же: 305), что Шпет боролся против визуальности футуризма, за что Бибихин его очень любит, потому что визуальность, табличка, ярлык сразу требуют зайти в свой или чужой кабинет и связать себя бюрократическими обязательствами. В результате Шпет пока просто рассуждал о внутренней форме, делал это не так величественно и монархично, как Потебня, но как только окончательно преодолел бюрократию, заставив себя интеллектуально касаться, а не в силу инструкций, которые всё со всем соприкасают в окружающем мире, и стал блистательным философом.

Далее рассмотрим, как осуществлялось это преодоление бюрократии у самого Шпета, истолковав догадку Бибихина. Шпет старается выйти за пределы индоевропейского языкознания, которое было основополагающим для Гумбольдта. Излагая позицию Гумбольдта, Шпет обращает внимание, что все понятия о национальном в языке ограничены различиями внутри индоевропейских языков с их очевидным грамматическим строем и способами выражения или конструирования субъективного и объективного. «Великая межа прокладывается здесь в зависимости от того, вкладывает народ в свой язык больше объективной реальности или больше субъективной интимности (*Innerlichkeit*) (как напр., в языках грече-ском и немецком)» (Шпет, 1927: 23). Гумбольдт в изложении Шпета здесь принимает, что эксплицитное различие субъекта и объекта есть во всех интересующих языках, причем настолько эксплицитное, что его можно опредметить, как склад, и инвестировать, как при тогдашнем рыночном капитализме можно обеспечить спрос либо на объективно нужные, либо на субъективно привлекательные товары.

Объективность или субъективность не просто поддерживаются грамматикой, – но самой по себе грамматики, изложенной в учебниках как инстанции контроля, достаточно, чтобы обеспечить достаточность такой объективности или интимности. Этому служат грамматические особенности – система падежей и частиц позволяет как бы с разных сторон отнестись к предмету, принять его как уже часть внутреннего акта отношения к нему. Интимность здесь – это не пронизательность, а именно быстрое освоение разных модальностей отношения к предмету, как будто символически усиливающих повседневную заинтересованность в нем, и тем самым превращающих интерес в действительное проникновение в предмет, наподобие как раз влияния придворных партий при дворе, влияющих на решение монарха или же при ином повороте проникновенно раскрывающих это решение для идеального зрителя. В этом смысле поэзия, раскрывающая внутреннюю форму намеренно, имитирует своим сюжетом такую смену падежей как аспектов, и Шпет, сидя за столом авангардного руководителя, как раз любую намеренность своих действий может сделать поэтичной.

Так, Потебня приводил в качестве примера внутренней формы различие месяца и луны, обозначающих один предмет, но имеющих разную внутреннюю форму (Бибихин, 2008: 128), «мера» и «светоч» соответственно – и когда молодой Брюсов написал строки «Всходит месяц обнаженный / При лазоревой луне», описывая рабочую комнату, то он вполне реализовал внутреннюю форму: месяц как отражение на кафеле камина, обнаженный, то есть лишенный свойства освещать комнату, напоминает о тайминге, времени работы, тогда как луна сквозь стекло, лазоревая, и позволяет работать без лампы. И замечательно, что Бибихин понял это как способность луны отвлекать делового человека! (там же) – то есть внутренняя форма слова связана с тем, выбирается ли календарь старой бюрократии или же факел новой организации труда! Если Брюсов был внутри кабинета за полночь, то Шпет как раз не отвлекается на кабинет.

Здесь внутренняя форма не просто позволяет построить завершённый сюжет, она еще раз разыгрывается: месяц – не луна, потому что он не светит, не освещает комнату, а луна – не месяц, потому что сама по себе не отмеривает время для творчества, но только восходит, оставаясь природным, а не творческим явлением. Но внутренняя форма слова и показывает, как возможно поэтическое высказывание, исключительно как раскрытие сюжета, в котором одна внутренняя форма не будет вступать в конфликт с другой, – скажем, уже как республиканскую партийность. Именно это самораскрытие сюжета Шпет и будет трактовать не в бытовом смысле, а в феноменологическом, как *жизнь содержания сознания*, не зависящую от возможной гибели предметов сознания как бюрократически учтенных. Поэтому там, где все предметы сознания могут исчезнуть, а образы останутся – там и есть поэзия.

В следующей же фразе своего труда Шпет излагает Гумбольдта: «Национальное различие сказывается, как в образовании отдельных понятий, так и в богатстве языка понятиями известного рода, – таково, напр., богатство санскрита религиозно-философскими понятиями» (Шпет, 1927: 23). Понятия в данной схеме принадлежат к различным родам,

определяемым практиками, такими как религиозная медитация. Но понять специфику языка можем, только обратившись к этим понятиям «известного рода» именно не как к классу, связанному со спецификой быта или хозяйства данного народа, мироустройства в данном народе, но как классу известному, классу, который ощущаем как уже извещенный и сообщенный нам, ощущаем как уже выстроенное непротиворечивое сообщение. Тем самым, опять же воображаем некоторое количество объектов, – но уже не в том смысле, что проникаем в них исходя из привычек, внушенных индоевропейскими языками, как проникают в чужие кабинеты, но что предсцируем их из-за того самого авангардного стола: потому что, приняв богатство смыслов, приняли, что воображаемое действие сейчас разыгрывается прямо перед нами.

Но в таком случае зависим от воображения *двойко*: воображение требует от нас проникновенности, но внушенной грамматическими привычками известных нам языков, и оно же требует от нас следить за предикацией – как понятия прямо сейчас действуют и приносят богатство впечатлений. Конечно, чтобы разорвать эту двойную зависимость, которая уводит нас к инфляции воображаемого, нужно начать понимать представления не как индивидуальные, а как социальные, – но для этого ввести новые термины, чтобы инерция внутренней формы старых терминов не сбивала нас с толку. Шпет и вводит два новых термина, *конципирование* и *компрегенсия*, чтобы понять, как происходит ответственная предикация там, где созерцаем вещь, воображая ее содержание. Шпет исходит из того, что к его времени в феноменологии различие между *предметом* понятия и *содержанием* понятия уже утвердилось (будь то в версии Франца Brentano, Казимежа Твардовского или какой-либо еще), и поэтому нужно просто ввести это различие не в мире рассуждения, а в мире языка с его актами предикации. «Не покидая почвы непосредственного созерцания вещи, мы обыкновенно говорим об особых актах постижения, уже не чувственного, а мыслимого содержания ее, как об актах конципирования (предмета) и компрегензии (объектива, предметного обстоятельства)» (Шпет, 1927: 96).

Шпет делает в этом месте сноску, что введенные им термины условны, не принадлежат никакой интеллектуальной традиции, и просто нужны для дальнейших рассуждений. Получается, что рассуждая о вещи, можем создать ее концепт, некоторую модель ее предметности, и тем самым вообразить все модальности отношения к предмету, – так что одна из них состоится в акте предикации, и философия тогда будет усвоена интимно. Но одновременно можем постичь, компрегензировать вещь, чтобы из всех воображаемых действий вещи выбрать те, которые будут создавать последовательные понятия, среди прочего освещающие дальнейшие грамматические употребления; показывающие, как можно правильно говорить о действиях. Шпет дает полноценный ответ Гумбольдту, и предварительность его терминов только помогает отвечать энергичной гениальности Гумбольдта.

Но в этом ответе с помощью новых терминов поневоле смещается разговор от постижения к узнаванию, к опознанию каких-то знаков. Поэтому в другом месте Шпет говорит

со всей открытостью: «Планомерно отбираемое для сообщения предметное содержание есть смысл сообщения, и он-то и постигается в понимании; конципирование и компрегензия, как творческие акты, суть акты *отбора*, в своем течении составляющие бесконечный процесс» (Шпет 1927: 93) (орфография Шпета сохранена). Таким образом, то, что в социальной практике выглядит как заинтересованный отбор, отвечающий движению социального интереса, то на уровне пользования языком выглядит как творческий акт, как определенное движение к вещам, которое постоянно полагает их, но открывает ситуацию вещей заново. Только *социальная практика*, которая упирается в данную ситуацию, а не в какую-либо другую, останавливает энергию (в гумбольдтовском смысле) языка, оставляя нас наедине с эргон социальной ситуации или процедуры обретения социального.

Тем более, Шпет прямо пишет о таком ритуале обретения далее, когда говорит о дилемме того, что концепты и отражают действительные вещи, и создаются нашим сознанием: «Если мы примем первый член дилеммы, утверждаем права вещей, в их концептивной *отображенности*, называться всячески, в том числе и “вещами”, а если примем второй член, то те же права принадлежат конципируемой, что значит здесь – нами конституируемой, *феноменальности*» (Шпет, 1927: 133–134) (орфография Шпета сохранена). Тем самым, отражение вещей оказывается поводом для нашего сознания подыскать различные способы обозначать наши вещи: уже не просто предцировать вещи, но утверждать, что предикация уже произошла, так перенеся гумбольдтовское *эргон* в область воображения; тогда как создание концептов оказывается актом учреждения, конституирования, общим знаменателем которого окажется гумбольдтовская *энергия*, но полностью принадлежащая нашему сознанию, почему только и можем говорить о феноменальности вещей, а не об их текущей функции для нашего высказывания. Значит, на эти вещи и можно обратить новоучрежденные науки с их энергией, совершив дело руководства.

Шпет напрямую утверждает, что экспозиция и интерпретация – суть только диалектические соответствия такой ситуации отношения к вещам: «Отношение между ними такое же, как между конципированием и пониманием, – *mutatis mutandis*, конечно, в том смысле, что экспозиция и интерпретация суть методы образования, диалектические, а не статические формулы, которые могут регистрировать и классифицировать только “результаты”». (Шпет, 1927: 112-113) То есть возможно постижение не только *результатов* в грамматических категориях, категориях нормирующей организации, но и *процессов* – нетрудно заметить, что по сути Шпет берет основную феноменологическую пару *ноэсис* – *ноэма*, и превращает ее в пару, в которой конципирование создает эргон (как соответствие ноэмы), поэтому и требуется определенная компрегензия для энергии как постоянной интерпретации (ноэсиса). Что будет в воображении экспозицией, началом организационного дела для новых дисциплин, и не требующим вставать из-за начальственного стола, то в социальной практике окажется интерпретацией, корректным развитием новоучрежденных дисциплин.

Бибихин удачно назвал это *апофатикой* Шпета, высвечиванием смысла, за которым следует социальное действие, причем это действие отказывает в других, как бюрократ отказывает в выполнении просьбы. «Явления кажут сами себя, слово помогает увидеть явления; но не все и не всегда так, иногда мы наталкиваемся на *отказ*, и не в том смысле, что чего-то не доглядели, а так, что *знаем*, что нам отказано (...) Шпет – человек, который чиновнику не поверил, отказ – недоразумение, *разберитесь*, зовет Шпет, все прояснится, там, где вы по лени и нелюбопытству соглашались: “ничто”, апофатика, непостижимость, там вы увидите новые и новые богатства. Тогда начнется небывалый новый Ренессанс, начнется подлинная Техника в высоком смысле» (Бибихин, 2008: 373). Бюрократия уже окончательно сводится к *эргон* явлений, к их визуальности как тоже форме эргон’а, тогда как авангардная техника нового управления открывает богатство даже в закрытых для нас комнатах, куда можно не входить, раз внутренняя форма нам подскажет, где наше управление пойдет как надо, превратив пастернаковскую *тоску* в творчество.

Поэтому не случайно Шпет относит конципирование к языкам с любым строем, где и возможен эргон, как возможна и бюрократизация – тогда как понимание и разумение, компрегенсия за столом в кабинете начальствующего авангардиста, явно требует какого-то формообразования в отдельном языке. «Определение, деление, включение – не движения, а сами – результаты, не формообразования, а формулы. Они постигаются нами через то же конципирование, а не через понимание и уразумение» (Шпет, 1927: 108). И существенная сноска на с. 100 «Только я думаю, что если первое есть логический акт, связанный с чистым конципированием, то второе, – именно внутренняя форма слова, – есть также *логический* акт, связанный с словесным и понимающим (уразумевающим)». Внутренняя форма слова, как критерий или категория постоянства этой энергии, оказывается тогда связана с разумением-компрегенсией, с формообразованием в данном языке, и всецело принадлежит этому формообразованию, – тогда как логический акт, в том числе и создавший привычные школьные грамматики, а сейчас создающий логику новых наук, освобождается от этих грамматик и оказывается обязан *чистому конципированию*.

Ясно, что «определение, деление, включение» – это не грамматические термины (здесь возвращаемся во многом к античному пониманию грамматики как искусства оценки, например, у Дионисия Фракийца), но просто термины, означающие, что действие воображения совпадет в конце концов с действием разборчивости в вещах, когда понятно, что делать с каждой вещью; и это понятие (чистое конципирование) ставится выше любого прежнего бюрократического и вообще организованного распоряжения вещами. Так что преодолеть прежнюю социальную инертность бюрократии уже оказывается возможно в любом языке, а не только в языках, наделенных особым внутренним чувством, как думал Гумбольдт.

**ЛИТЕРАТУРА**

Азарова Н.М. Типологический очерк языка русских философских текстов XX в. М.: Логос, Гнозис, 2010. 250 с.

Бибихин В.В. Внутренняя форма слова. СПб.: Наука, 2008. 419 с.

Денн М. О В.В. Бибихине и о рецепции Хайдеггера в России // Фонарь Диогена: человек в многообразии практик. 2015. Т. 1. №1. С. 367-381.

Зинченко В.П. Доопытная готовность овладения словом и приобщения к культуре // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 2. С. 2-13.

Пастернак Б.Л. Доктор Живаго // Собр. соч. Т. 3. М.: Художественная литература, 1989.

Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова: Этюды и вариации на темы Гумбольта. М.: Государственная академия художественных наук, 1927.

**REFERENCES**

Azarova, N.M. (2010). Tipologicheskii ocherk yazyka russkikh filosofskikh tekstov KhKh v. Moscow. (in Russian).

Bibikhin V.V. Vnutrennyaya forma slova. St. Petersburg. (in Russian).

Denn, M. (2015). O V.V. Bibikhine i o retseptsii Khaideggera v Rossii. *Fonar' Diogena: chelovek v mnogoobrazii praktik*, 1(1), 367-381. (in Russian).

Zinchenko, V.P. (2010). Doopytnaya gotovnost' ovladeniya slovom i priobshcheniya k kul'ture. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 6 (2), 2-13. (in Russian).

Pasternak, B.L. (1989). *Doktor Zhivago*. Sobr. soch. Moscow. (in Russian).

Shpet, G.G. (1927). *Vnutrennyaya forma slova: Etyudy i variatsii na temy Gumbol'ta*. Moscow. (in Russian).

Дата поступления: 06.10.2022

Дата принятия: 14.10.2022

© Марков А.В., 2022