

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ**

**Научный журнал  
№ 1, 2021**

Настоящий научный журнал представляет материалы, освещающие актуальные вопросы общего языкознания, переводоведения, социо- и психолингвистики, функциональной грамматики, когнитивной лингвистики, дискурсологии, русской литературы, литературы народов РФ, зарубежной литературы, лингводидактики, педагогики. Материалы предназначены для широкого круга специалистов в области филологии и педагогики. Статьи рецензируются. Перепечатка без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**Шустова Светлана Викторовна** – главный редактор, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Аверина Анна Викторовна** – заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный областной университет)

**Меньшакова Надежда Николаевна** – заместитель главного редактора, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Андросова Светлана Викторовна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Благовещенск, Амурский государственный университет)

**Безукладников Константин Эдуардович** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)

**Братухин Александр Юрьевич** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Зеленина Тамара Ивановна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Ижевск, Удмуртский государственный университет)

**Иоселиани Аза Давидовна** – доктор философских наук, профессор (Россия, г. Москва, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации)

**Комарова Юлия Александровна** – доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)

**Кондаков Борис Вадимович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Костева Виктория Михайловна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский государственный лингвистический университет)

**Проскурнин Борис Михайлович** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Семеновко Наталья Николаевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

**Трофимова Нелли Аркадьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики)

**Файзинова Галина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Астрахань, Астраханский государственный университет)

**Шипова Ирина Алексеевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

**Шутемова Наталья Валерьевна** – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Сюткина Надежда Павловна** – ответственный секретарь, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Плюснина Екатерина Михайловна** – ответственный за сайт, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**Карзенкова Елена Петровна** – технический редактор, старший преподаватель кафедры русского языка и стилистики (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Ивашкевич Ирина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Магальянес Фернандо Латас** – доктор филологических наук, профессор (Испания, г. Мадрид, университет Complutense, факультет немецкой филологии, г. Севилья, Институт германистики)

**Мирчевска-Бошева Биляна** – ассоциированный профессор (Македония, г. Скопье, университет им. Св. Кирилла и Мефодия)

**Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна** – доктор филологических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Нижнева Наталья Николаевна** – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

**Табидзе Манана Шотаевна** – доктор филологических наук, профессор, действительный член Нью-Йоркской Академии наук, филологический профессор (Грузия, г. Тбилиси, Грузинский университет им. св. Андрея Первозванного Патриаршества Грузии)

**Травински Беата** – доктор филологических наук, профессор (Германия, г. Маннгейм, Институт немецкого языка)

**Ходжиматова Гулчехра Масаидовна** – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

**Шавхелишвили Бела Абрамовна** – кандидат филологических наук, доцент (Грузия, г. Тбилиси, Сухумский государственный университет)

**Ши Хуншэн (Shi Hongsheng)** – профессор Научно-исследовательского института зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета, постдоктор Хэйлуцзянского государственного университета КНР (Китай, г. Аньхой, Аньхойский университет)

**Яхьяпур Марзи** – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

Редакционная коллегия, 2021

Учредитель и издатель:  
ФГАОУ ВО «Пермский государственный  
национальный исследовательский университет».  
Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Адрес редакции: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.  
Подписано в печать 06.04.2021. Дата выхода в свет 08.04.2021.  
Формат 60 × 84 / 8. Усл. печ. л. 13,48. Тираж 500 экз. Заказ № 552

Территория распространения – Российская Федерация.  
Логово с НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКОЙ:  
№ 422-10 / 2017 от 26 октября 2017 г. Научный журнал  
теоретических и прикладных исследований. Издаётся с 2017 года.  
Бесплатно. Периодичность: с 2018 г. 4 раза в год.  
Перепечатка материалов из журнала допускается  
только по согласованию с редколлегией.

---

**PERM STATE UNIVERSITY**


---

**EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL****SCIENTIFIC JOURNAL  
№ 1, 2021**


---

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguodidactics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

**EDITORIAL BOARD****Svetlana V. Shustova** – Editor-in-chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Anna V. Averina** – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Regional University)**Nadezda N. Menshakova** – Deputy Editor-in-Chief, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Svetlana V. Androsova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Blagoveshchensk, Amur State University)**Konstantin E. Besukladnikov** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)**Alexander Yu. Bratukhin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Tamara I. Zelenina** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Izhevsk, Udmurt State University)**Aza D. Ioseliani** – Grand Ph. D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)**Yulia A. Komarova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)**Boris V. Kondakov** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Viktoria M. Kosteva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Linguistic University)**Boris M. Proskurnin** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Natalia N. Semenko** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Belgorod State National Research University)**Nelly A. Trofimova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, St. -Petersburg, National Research University Higher School of Economics)**Galina V. Faizieva** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)**Irina A. Shipova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow Pedagogical State University)**Natalia V. Shutymova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Nadezda P. Syutkina** – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Ekaterina M. Plusnina** – Executive Secretary, Ph. D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Elena P. Karzenkova** – Technical Reviewer, Lecturer (Russia, Perm, Perm State University)**INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD****Irina N. Ivashkevich** – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)**Fernando Magallanes Latas** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Spain, Madrid, Complutense University of Madrid; Seville, University of Seville)**Biljana Mirchevska-Bosheva** – Grand Ph. D. (Philology), Associate Professor (Macedonia, Skopje, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje)**Mekhriniso B. Nagzibekova** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)**Natalya N. Nizhneva** – Grand Ph. D., Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)**Manana Sh. Tabidze** – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Member of New York Science Academy (Georgia, Tbilisi, Georgian University. St. Andrey of the First-Called Patriarchate of Georgia)**Beata Travinski** – Grand Ph. D. (Philology), Professor (Germany, Mannheim, Institute of German Language)**Gulchehra M. Hodzimatova** – Grand Ph. D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)**Bella A. Shavhelishvili** – Ph. D. (Philology), Associate Professor (Georgia, Tbilisi, Sukhumi State University)**Shi Hongsheng** – Grand Ph. D. (Philology), Professor, Director of the Center for the Study of Russia, Postdoc of Heilongjiang State University of China (China, Anhui, Anhui University)**Yahyapur Marziye** – Ph. D. (Philology), Professor (Iran, Teheran, Teheran University)

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ</b> .....	<b>4</b>
<i>Пинягин Ю. Н., Завгороднева М. П.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ОПОРНЫМ КОМПОНЕНТОМ <i>BAUM</i> .....	4
<i>Кыркунова Л. Г., Карзенкова Е. П.</i> РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ .....	15
<i>Прыткина Л. А., Шустова С. В.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА <i>MIGRANT</i> В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ .....	27
<i>Шалгина Е. А.</i> БИБЛЕЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ « <i>BON SAMARITAIN /</i> <i>ДОБРЫЙ САМАРИТАНИН</i> » В МЕДИАДИСКУРСЕ .....	36
<b>ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА</b> .....	<b>46</b>
<i>Архипова И. В.</i> ИТЕРАТИВНАЯ ТАКСИСНАЯ КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: ВОПРОСЫ ОПИСАНИЯ И СТРУКТУРИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ) .....	46
<i>Сюткина Н. П.</i> ПОТЕНЦИАЛ ЭМОТИВНЫХ КАУЗАТИВОВ С ПОЗИЦИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА .....	54
<b>ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>60</b>
<i>Афанасьева А. А.</i> ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД .....	60
<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>67</b>
<i>Чигодайкина Е. В.</i> ФИЛИП ЛАРКИН И АЛЕКСАНДР КУШНЕР: ПЕРЕКЛИЧКА ЛИРИЧЕСКИХ ГЕРОЕВ .....	68
<i>Чжан Ю.</i> КИТАЙ В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕРЕЛЕШИНА .....	77
<b>ПЕДАГОГИКА</b> .....	<b>92</b>
<i>Захарова В. А.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ВИДЕНИЕ ЦЕЛЕЙ, ПРИНЦИПОВ И МЕТОДОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	92
<i>Shvetsova N. A., Khorosheva E. I.</i> THE PROBLEM OF VALUES AND VALUE ATTITUDE OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF THE SOCIETY .....	101
<b>ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ</b> .....	<b>112</b>
<b>УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ</b> .....	<b>116</b>

## ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

---

УДК 811.112.2

### **Пинягин Юрий Николаевич**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, тел.: +7(342)239283, e-mail: yu.pinyagin2011@yandex.ru

### **Завгороднева Мария Павловна**

Магистр педагогических наук, Языковой центр «Dialog»,  
614068, г. Пермь, ул. Крылова, д. 4, тел.: +7 (342) 2396256, e-mail: maria-deutsch@yandex.ru

### **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ОПОРНЫМ КОМПОНЕНТОМ *ВАУМ***

*В результате освоения человеком окружающей действительности возникает система знаков материального и духовного мира, которые наделяются определённым культурным смыслом, – совокупность кодов культуры, охватывающих разные сферы бытия. В культурных кодах скрыта информация о символах, ценностях, нормах этнической группы. Специфическое значение единиц кода культуры не идентично общеязыковому, обыденному значению. Это особый тип коннотативного значения, в котором аккумулирована культурно значимая информация. Она оказывает влияние на мышление, чувства и поведение носителей языка. Объекты окружающего нас мира (как природные, так и артефакты), помимо выполнения своих прямых функций, несут ещё некие добавочные значения. Единицы, составляющие коды культуры (имена животных, море, гора, лес, храм, дверь и т. д.) наделяются определёнными культурными значениями, часть из которых используется носителями языка осознанно, другие же эксплицируются в результате лингвокультурологического анализа. В статье производится анализ образно-символического значения дерева в культуре, и в рамках лингвокультурологического подхода рассматриваются особенности такой единицы природно-ландшафтного кода немецкой лингвокультуры, как «Ваит». Под природно-ландшафтным кодом культуры понимаются ментальные образы, связанные с природой и ландшафтом или отдельными природно-ландшафтными единицами. Основная цель данной статьи заключается в выявлении и описании культурных смыслов указанной единицы природно-ландшафтного кода в составе фразеологизмов и паремий. Фразеологизмы и паремии являются сложными лингвистическими знаками, в которых «застыли» и дошли до нашего времени мифы, символы, традиции и обряды определённой культуры.*

*Ключевые слова:* культура, язык, немецкий язык, природно-ландшафтный код, код культуры, фразеологизм, паремия.

## Введение

Понятие *код* востребовано во многих науках, в том числе и гуманитарных.

В этимологии лексемы прослеживается следующее: *der Kode* – заимствовано в XIX в. из англ. *code* и франц. *code* в немецкий военный жаргон в значении «система условных обозначений, ключи для расшифровки закодированных сообщений». Восходит к латин. *codex* – «восковая табличка», «книга», «список». Глагол «*kodieren*» («зашифровать при помощи кода») появился в немецком языке в XX в. (перевод – М. З.) [Drosdowski, 1997, S. 361]. *Code* – «правовая система»; в английском языке слово известно с 1300 г.; заимствование из стар. франц. *code*. Восходит к латин. *codex*, диалектному варианту сущ. *caudex* – «ствол дерева», «кусочек дерева», «восковая табличка», «книга», «свод законов»; родственно латин. *cadere* – «бить». В словарях в значении «система условных обозначений» отм. в 1808 г. – 1818 г.; в 1885 г. зафиксирован глагол *encode* («кодировать») (перевод – М. З.) [Barnhart, 1995, p.136].

Код определяется, как «система условных обозначений или сигналов» [Крысин, 2011, с. 340], является основным понятием семиотики и позволяет раскрыть механизм порождения смысла сообщения. Для семиотики код оказывается чрезвычайно важным термином: он обозначает «закон соответствия между планом выражения и планом содержания языка»; кодом задаётся значимость языка, а интерпретатор эту значимость определяет, «расшифровывает», то есть понимает язык [Гудков, Ковшова, 2007, с. 7].

А. Мелтон и Э. Мартин в работе «Процессы кодирования в человеческой памяти» указывают, что понятие код и его терминологические варианты, такие как *раскодирование*, *декодирование*, *перекодирование* относятся к формам активности, имеющей место в самом индивидууме (*Coding processes in human memory*) [Melton, Martin, 1972].

Код вырабатывается и осуществляет, так или иначе, свою функцию в культуре. Культура в целом рассматривается в философии как система кодов, закрепляющих социально-исторический опыт. А коды, представляя собой особые информационные структуры, обеспечивают саморегуляцию системы [Степин, 1999, с. 63–65].

«Большой толковый словарь по культурологии» даёт следующее определение культурного кода: культурный код – это «совокупность знаков (символов), смыслов (и их комбинаций), которые заключены в любом предмете материальной и духовной деятельности человека» [Кононенко, 2003, с. 190–191]. Код культуры может пониматься и как нечто скрытое, но неосознанно проявляющееся в поведении людей. Так, французский писатель и психолог Клотер Рапай считает, что культурный код – это бессознательный смысл вещи, явления и даже страны в контексте культуры [Рапай, 2008].

Таким образом, объекты окружающего нас мира (как природные, так и артефакты), помимо выполнения своих прямых функций, несут ещё некие добавочные значения. Единицы, составляющие коды культуры (имена животных, море, гора, лес, храм, дверь и т. д.) наделяются определёнными культурными значениями, часть из которых используется носителями языка осознанно, другие же эксплицируются в результате лингвокультурологического анализа.

Природно-ландшафтный код играет одну из главных ролей среди кодов культуры. Зависимость от природы заставляла человека тщательным образом изучать окружающий мир, примечать мельчайшие подробности природных явлений, улавливать закономерности и связи одних явлений с другими. Всё это нашло отражение в языке.

Целью настоящей статьи является анализ образно-символического значения дерева в культуре и лингвокультурологический анализ фразеологизмов и паремий, содержащих лексему *Baum*.

### Основная часть

Богатая немецкая мифология не могла обойти стороной мир деревьев, так как они всегда играли важную роль в жизни человека. Думается, что и в древности, любуясь их красотой, люди задумывались о том, какие силы породили деревья, и они наделяли их различными человеческим качествами. Считалось, что деревья могли чувствовать, испытывать эмоции, разговаривать, совершать осмысленные человеческие действия.

Поскольку дерево уходит корнями в землю, а его ветви устремлены к небу, оно, как и сам человек, является отражением «сущности двух миров» и посредником между «верхом и низом». Во многих древних культурах определённые деревья (или даже целая роща) не только почитались как место обитания сверхъестественных существ (богов, низших духов), но и рассматривались как ось мира, вокруг которой группируется космос. Например, мировое древо Иггдрасиль у северных германцев, или Ячхе-дерево юкатанских майя, которое растёт в центре мира и служит опорой для слоёв мира [Бидерманн, 1996, с. 69].

В германо-скандинавской мифологии встречаются мифы о происхождении людей от деревьев. В одной из самых известных эпических песен «Старшей Эдды» «Прорицание ведьмы» (*Völuspá*) (конец X в.) говорится о происхождении первых людей из *askr* (ясень) и *embla* (вероятно, вяз). Древнегерманское предание гласит, что асы (языческие боги древних германцев) Один, Гэнир и Лордр встретили на своём пути двух слабых существ Аск и Эмбла (*Ask, Embla*).

И трое пришло из этого рода асов благих и могучих к морю, бессильных увидели на берегу Аска и Эмблу, судьбы не имевших [Мифы, эл. р.].

Имя *Ask* лингвисты сближают с древнегерманским названием ясеня, а *Embla* – с именем вяза (немецк. *Asche, Ulme*). Считается, что Один дал этим существам дыхание, Гэнир – душу, а Лодр – румянец и теплоту, так и появились первые люди, предки всего человечества [Märchenlexikon, эл. р.] (перевод – М. З.).

Они не дышали, в них не было духа, румянца на лицах, тепла и голоса; дал Один дыханье, а Хэнир – дух, а Лодур – тепло и лицам румянец [Мифы, эл. р.].

С этим мифом связано ранее широко распространённое в Европе представление, что младенцы появляются из деревьев. В разных странах были разные «детские деревья», например, в Тироле – ясень и бузина, в Бельгии – розмариновый куст.

Для Германии были характерны и представления о посмертном переходе души человека в дерево. Возможно, это представление берёт свои корни в традиции умирающих

уходить в лес. Именно поэтому, когда немецкие лесорубы рубили в лесу здоровое дерево, сначала они просили у него прощения. Они верили, что из повреждённого дерева могла пойти кровь.

Считалось, что дерево, которое растёт на могиле, является «вторым я» умершего человека и хранит в себе его душу. Этот мотив часто встречается в немецких народных сказках. В сказке братьев Гримм «Поющая косточка» (КНМ 28) на могиле погибшего брата вырастает дерево, и флейта, изготовленная из его древесины, сообщает о преступлении и помогает наказать преступника [Märchenlexikon, эл. р.] (перевод – М. З.).

В сказке «Золушка» (КНМ 21), посаженная на могилу матери ветка орешника становится деревом, защищающим сироту и помогающим ей. В основу известной баллады немецкого писателя Теодора Фонтане «Господин Риббек из Риббека в Хафельланде» (1889 г.) легла история о добром старике, который угощал соседских детей грушами. Когда ему пришла пора умирать, старый господин Риббек, зная о жадном характере своего сына – нового хозяина грушевого сада, попросил положить себе в гроб грушу. Спустя какое-то время на его могиле выросло грушевое дерево, плодами которого могли лакомиться дети Риббека.

*Und kommt ein Jung übern Kirchhof her, So flüsterts im Baum: "Wiste 'ne Beer?"*  
*Und kommt ein Mädcl, so flüsterts: "Lütt Dirn, Kumm man röwer, ick geb di 'ne Birn"*  
 [Märchenlexikon, эл. р.] (перевод – М. З.).

В немецкой культуре было прочно укоренено представление о схожести человека и дерева, что отразилось в заклинаниях и заговорах на исцеление от болезней. В них к деревьям обращались, как к людям, например, «*Frau Hasel*» (досл. «госпожа лещина»), «*Herr Flieder*» (досл. «господин сирень»), «*Herr Holunder*» («господин бузина»). «*Frau Fichte*» («госпожа сосна»). «*Frau Fichte, hier bringe ich dir meine Gichte*» (досл. «госпожа сосна, я принёс тебе мою подагру»). В народном сознании деревья из-за своего плодородия в основном причислялись к женскому полу [Märchenlexikon, эл. р.] (перевод – М. З.).

Лингвист и фольклорист Д. К. Зеленин (1878–1954) в своём исследовании «Тотемы-деревья в сказаниях и обрядах европейских народов» утверждает, что у европейцев деревья были тотемами и являлись духами-покровителями рода и семьи [Зеленин, 1937]. Например, в Ааргау (Швейцария) в честь рождения ребёнка сажали «*Geburtsbaum*» («дерево в честь рождения»), для мальчика – яблоню, а для девочки – грушу. Подобная традиция была и в Германии. Например, дед И. В. фон Гёте посадил в честь рождения внука грушу. Считалось, что судьба дерева и ребёнка взаимосвязаны, взросление ребёнка связывали с ростом дерева. Если же дерево-покровитель засыхало, то подобная участь ждала и человека. Если что-то случалось с подопечным, то дереву-тотему сообщали об этом. Во избежание гибели дерева его трясли.

Подобные представления есть и у других народов. Полинезийцы, например, при рождении сына сажали кокосовое дерево, сучья которого использовались в дальнейшем для подсчёта лет ребёнка. Папуасы связывали жизнь ребёнка с определённым деревом и считали, что если дерево срубят, то этот человек сразу же умрёт.

В Германии, перед длительной поездкой, существовала традиция посадить дерево. Верили, что по нему можно узнать судьбу отсутствующего человека. Схожая традиция встречается в сказке братьев Гримм «Два брата» (КНМ 60). Братья при расставании вонзают в дерево нож, возвращаясь к которому они могут узнать, все ли благополучно у другого брата [Märchenlexikon, эл. р.].

Из-за представлений о дереве как о месте обитания духов, древесных корней, далеко уходящих под землю, деревья часто использовались оракулами. Ещё в древней Греции прорицание по шёпоту листьев священного дуба, росшего близ святилища Зевса в Додоне, было самым употребительным способом предсказания будущего. Первое упоминание о Додоне, относящееся к VIII в. до н. э., встречается в шестнадцатой песне «Илиады» (строки 233–235) Гомера. Ахилл, обращаясь к владыке богов Зевсу, произносит такую речь: «Зевс Пеласгийский, Додонский, далеко живущий владыка хладной Додоны, где селлы, пророки твои, обитают, кои ног не моют и спят на голой земле» [Гомер, Илиада, эл.р.].

Додона, как место, где находился оракул, впервые упоминается в «Одиссее». В четырнадцатой песне «Одиссеи» (326–327) речь идет о том, что сам Одиссей лично явился в Додону, «чтоб из священного дуба услышать вещание Зевса. Как вернуться ему на тучные земли Итаки» [Гомер, Одиссея, эл. р.].

Способность деревьев предсказывать будущее встречается и в германской мифологии. Дерево является участником знаменитой эсхотологической саги «*Zukunftsschlacht am Birkenbaum*». В ней идёт речь о предстоящей битве народов за будущее всего человечества. Битва будет происходить под сухим деревом, название его варьируется в зависимости от саги – дуб, липа или ясень. Время битвы зависит от жизненного цикла этого дерева, его роста, листвы или засыхания. Согласно одним источникам, дерево находится в Вестфалии, согласно другим в Зальцбурге [Märchenlexikon, эл. р.] (перевод – М. З.).

Часто дерево играло и роль любовной метафоры. Дерево липа является местом встречи легендарной вавилонской пары влюблённых Пирама и Фисбы. У немецкого поэта и композитора Вальтера фон дер Фогельвейде (1160–1228) есть знаменитое любовное стихотворение: *Under der linden an der heide, dâ unser zweier bette was*. В средневековой иллюминированной рукописи, представляющей сборник светской поэзии «Менесский кодекс» (около 1300 г.), встречаются изображения влюблённой пары, сидящей под рододендроном: ветви дерева образуют сердце и держат герб с надписью «*Amor*».

Сад, в особенности фруктовый, в художественной литературе и в устном народном творчестве всегда ассоциировался с местом свиданий. Под деревенской липой было место для танцев и встреч влюблённых. В народной песне ярко представлены любовные метафоры:

*Gehn wir beide in den grünen Wald eine Linde fällen wir dort miteinander schneiden drauss weisse Bretter schlafen beide dort im Bettlein miteinander zimmern weiter auch ein Wieglein miteinander* [Märchenlexikon, эл. р.].

Лексема *Baum* определяется словарями так:

1) *Holzgewächs mit festem Stamm, aus dem Äste wachsen, die sich in Laub oder Nadeln tragende Zweige teilen;*

2) (*umgangssprachlich*) Kurzform für: Weihnachtsbaum;

3) (*Mathematik, Informatik*) Graph mit mehreren Knoten, deren Verbindungslinien (Kanten) kein geschlossenes Netz bilden, sodass je zwei Knoten durch genau einen Weg miteinander verbunden sind [Duden];

4) Holzgewächs aus Stamm und verzweigtem Wipfel (Krone) mit Blättern oder Nadeln.

5) Balken, dicke Stange [Wahrig, 2011, S. 232].

В этимологии немецкой лексики *Baum* прослеживается следующее:

Ср.-в.нем., др.-в.нем. *boum*, англ. *beam*, нидерл. *boom*, обозначало как дерево, так и древесину. Дальнейшая этимология не известна [Duden, das Herkunftswörterbuch, 2007, S. 74] (перевод – М. З.).

Ср.- в.нем. *boum*, др.-в. нем. *boum*, др. сакс. *bom* восходят к германскому корню *\*baum* «*Baum, Balken*», гот. *stains*, др. сканд. *stein*, др. англ. *beam* «*Baum, Balken*», др. фриз. *bat*. Дальнейшая этимология не известна [Kluge, 1999, S. 792] (перевод – М. З.).

В пословицах и поговорках деревья символизируют силу духа и непреклонность человека, физическую силу или большой рост. Про сильного человека говорят, что он может «*Bäume ausreißen*» (досл. «он может деревья вырвать»; «он может горы свернуть»), сравнивают его с деревом *ein Mann / Kerl wie ein Baum* (досл. «парень, мужчина, как дерево»; «сильный человек»). Силача описывают «*dem nicht einmal ein Baum stand hält*» (досл. «перед ним и дерево не устоит»; «он может горы свернуть»), восточнопрус. «*Datese Kerl, dekann Beemute Eerdutrietete*». Выздоровливающий человек описывает своё состояние: «*Wie Bäume ausreißen ist mir's nicht gerade zumute*» («сейчас мне деревья не вырвать») (перевод – М. З.) [Röhricht, 2001, S. 161].

Фразеологизмы, включающие в состав различные виды деревьев, описывают характер человека, его поведение «*unbeugsame Eiche*» (досл. «несгибаемый дуб»), «*was schadet es der stolzen Eiche, wenn eine Sau sich daran reibt?*» (досл. «будет ли нанесён вред гордому дубу, если об него потрётся свинья?»; «собака лает – караван идёт»), «*alte Bäume lassen sich nicht biegen*» («старое дерево с трудом гнётся»), «*einen alten Baum verpflanzt man nicht*» («старое дерево не пересаживают»), предел его возможностей «*wachsen die Bäume nicht in den Himmel*» (досл. «деревья не растут на небе»; «выше головы не прыгнешь»).

Про человека, обосновавшегося где-либо, говорят, что он «*schlägt Wurzeln*» («пустил корни»), «*er ist verwurzelt*» («он пустил корни») или «*entwurzelt*» (досл. «он лишился корней»; «потерял связь»), человека сложного жизненного пути описывают фразеологизмом «*krummes Holz*» (досл. кривая древесина).

В единицах «*Wie der Baum, so die Früchte*» («дерево познаётся по плоду»), «*An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen*» («дерево познаётся по плоду»), «*Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*» («яблоко от яблони недалеко падает») дерево символизирует человека, а его высота – положение в обществе или возраст. Под плодами деревьев понимаются либо последствия человеческих действий, либо дети и внуки, а рост и подрезка деревьев символизируют воспитание. Падение дерева означает упадок, катастрофу или смерть.

1) Небольшое количество: *[nicht] auf den Bäumen wachsen* («(не) большое количество чего-л.»).

Образ данного фразеологизма лежит своими корнями в представлении, широко распространённом в Европе, что новорожденные дети появлялись на деревьях. До сих пор детей шутливо называют «*Sprösslinge*» (досл. побег, отросток»; «отпрыск»). Шутливое выражение «*In Sachsen, wo die schönen Mädchen auf den Bäumen wachsen.*» («В Саксонии красивые девушки растут на деревьях») восходит к популярному изображению печатной графики «Дерево любви» [Röhrich, 2001, S. 162] (перевод – М. З.).

*Nicht selten werden hier auch qualifizierte Mitarbeiter mit festlandeuropäischen Sprachkenntnissen gesucht. Da solche in Irland selbst nicht auf den Bäumen wachsen, haben Ausländer hier recht gute Chancen* [RID].

*Den Mitarbeitern von Quick in Piangipane sieht man förmlich an, dass sie gern zur Arbeit kommen. Das liegt zum einen daran, dass gute Jobs in der Gegend nicht gerade auf den Bäumen wachsen, zum anderen an der positiven Arbeitsatmosphäre, die in den Produktionshallen herrscht* [RID].

*Aber ich denke, das Problem ist auch, dass die Männer, die wir attraktiv finden und denen wir dann auch noch vertrauen und uns auch gleich unendlich in sie verlieben, nicht gerade auf den Bäumen wachsen*[RID].

2) Сила: *(keine) Bäume ausreißen [können]* («он может горы свернуть»); *ein Mann / Kerl wie ein Baum* («сильный человек»).

Впервые фразеологизм «*Bäume ausreißen [können]*» зафиксирован в пьесе «*Mein Leopold*» («Мой Леопольд», 1873) немецкого драматурга и актёра Адольфа Л' Аронжа (1838–1908).

В первом акте Рудольф радуется тому, что Клара приняла его предложение руки и сердца: «*Clara, liebste Clara! Mir ist so kannibalisch wohl! Ich könnte Bäume ausreißen, vor Vergnügen*» («Клара, дорогая Клара! Я так рад! От радости я мог бы горы свернуть»). Пьеса была очень популярна и неоднократно экранизировалась [RID] (перевод – М. З.).

*In den bisherigen Grand-Prix-Rennen dieser Saison hat McLaren-Mercedes bislang keine Bäume ausreißen können. Dafür glänzt der deutsch-britische Rennstall mit dem prunkvollsten Motorhome der gesamten Formel 1* [Der Spiegel].

*Wenn er beschreiben soll, wie es ihm geht, muss er nicht lange überlegen: 'Ich könnte Bäume ausreißen'* [RID].

*"Seit ich regelmäßig walke, fühle ich mich wie ein neuer Mensch! Ich spüre meinen Körper wieder intensiver und vor allem die neue Energie! Ich könnte Bäume ausreißen"* [RID]!

3) Сложности: *der Baum brennt* («есть проблема; сложилась опасная ситуация»); *zwischen Baum und Borke stecken / stehen / sitzen* («быть в трудном, опасном положении, когда неприятности угрожают с двух сторон; быть между молотом и наковальней»); *Jetzt ist die Axt am Baum!*(«есть проблема»).

В основе фразеологизма «*der Baum brennt*» лежит традиция украшать новогоднюю ёлку свечами, зачастую приводившая к пожарам. В немецком языке данная единица

зафиксирована впервые в газете «Zeit» (1993 г.): «*Jetzt hast du langsam keinen mehr, dem du was erzählen kannst. Jeder kennt noch schärfere Storys. Überall brennt der Baum*» («Постепенно у тебя больше никого нет, кому бы ты мог что-то рассказать. У всех есть более интересные истории. Везде есть проблемы») [RID] (перевод – М. З.).

*Bei einer Niederlage würde hier sicherlich wieder der Baum brennen* [RID].

*Wenn wir das Spiel verlieren, brennt hier der Baum* [RID]!

*Wenn ich den erwisch', dann brennt der Baum* [RID]! (Drohung)

В основе фразеологизма «*zwischen Baum und Borke stecken*» лежит метафора, сравнивающая человека, попавшего в сложное положение, с топором, застрявшим между корой дерева и древесиной. В мекленбургском диалекте встречаются варианты данной единицы «*zwischen Bork (Rinde) und Bark (Birke) sitzen*» (досл. «сидеть между корой и берёзой»), «*teuschen Bork un Bom stan*», «*zwischen Tür und Angel stehen*» (досл. «стоять между дверью и дверной петлёй»). Французский вариант данной единицы «*il ne faut pas mettre le doigt entre l'arbre et l'écorce*» [Röhrich, 2001, S. 161], (досл. «нельзя засовывать палец между деревом и корой»; «промеж мужа и жены нитки не проденешь») предостерегает от вмешательства во внутрисемейные конфликты (перевод – М. З.).

*Zwischen Baum und Borke* CSU-Agrarministerin Ilse Aigner steckt in der Klemme. Bundeskanzlerin Angela Merkel setzt auf grüne Gentechnik, CSU-Chef Horst Seehofer ist strikt dagegen [Der Spiegel].

*Nach New York gehen und Karriere machen oder hier bleiben und ein Familienleben haben? Ich stehe zwischen Baum und Borke und weiß wirklich nicht, was ich tun soll* [Wiktionary].

*Mein Vater riet später von einer Anzeige ab, weil ein vorbestrafter Mensch sein Leben lang gezeichnet und nur schwer wieder in die rechte Bahn zu bringen sei. Dem Übeltäter wurde jedoch versichert, dass beim geringsten neuerlichen Vorkommnis die 'Axt am Baum' sei und er belangt werde* [RID].

4) Преемственность: *An der Frucht erkennt man den Baum* («дерево познаётся по плоду; «от осинки не родятся апельсинки»).

Фразеологизм берёт своё начало из Евангелия от Матфея (Мф 12:33): «*Setzt entweder einen guten Baum, so wird die Frucht gut; oder setzt einen faulen Baum, so wird die Frucht faul. Denn an der Frucht erkennt man den Baum.*» (Или признайте дерево хорошим и плод его хорошим; или признайте дерево худым и плод его худым, ибо дерево познаётся по плоду [Православная энциклопедия] [RID] (перевод – М. З.).

*Moralisten, hütet euch vor ihnen, wenn ihre Taten nicht ihren Worten entsprechen. An der Frucht erkennt man den Baum* [RID].

5) Возмущение: *es ist, um auf die Bäume zu klettern* («это ужасно; от этого на стену полезешь»), *die Bäume wachsen nicht in den Himmel* («всему есть свой предел; выше головы не прыгнешь»).

В основе фразеологизма «*es ist, um auf die Bäume zu klettern*» лежит представление, что человек от ярости может залезть на стену. Единица встречается в произведении «Семья

Буххольц» (1884) немецкого журналиста и писателя Юлиуса Штинде (1841–1905) [Röhrich, 2001, S. 162].

В собрании изречений «*Spruchwörterbuch*» (1907 г.) Франца Фрайхерра фон Липперхайде единица определяется как берлинский фразеологизм. Вариант «*es ist, um auf die Akazien zu klettern*» [Röhrich, 2001, S. 74] (досл. «от этого на акацию залезешь») был впервые зафиксирован во время Первой мировой войны. Образ фразеологизма основывается на представлении, что залезть на акацию гораздо сложнее и мучительнее из-за наличия у неё шипов (перевод – М. З.).

*Es ist, um auf die Bäume zu klettern, dass es genügend Dumme gibt, die diesem Gaukler, der mit der charismatischen Masche Geld scheffelt, nachrennen* [RID]!

*Auch für die Grünen wachsen die Bäume nicht in den Himmel. Bei einer Forsa-Umfrage wurde die Partei wieder von der SPD überholt* [Der Spiegel].

### Заключение

Представленные фразеологизмы ярко демонстрируют своеобразие языка, впитавшего национальные традиции осмысления явлений окружающей действительности. То, что действительность отображена в разных языках по-разному, проявляется в такой, казалось бы универсальной сфере, как природа и ландшафт.

«Расшифровка» кодов культуры вносит неопределимый вклад в понимание немецкой языковой картины мира. В контексте лингвокультурологического исследования был получен материал, который продемонстрировал богатый лингвокультурный потенциал фразеологических единиц и поговорок немецкого языка. К перспективам исследования мы относим анализ других кодов культуры и выявление их специфики в рамках межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и лингводидактики.

### Список литературы

- Бидерманн Г. Энциклопедия символов. Москва: Республика, 1996. 335 с.
- Большой толковый словарь по культурологии / под ред. Б. И. Кононенко. Москва: Вече 2000, 2003. 512 с.
- Гомер. Илиада. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1344000016#t40> (дата обращения: 21.01.2021).
- Гомер. Одиссея. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1344030014#320> (дата обращения: 21.01.2021).
- Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. Москва: Гнозис, 2007. 288 с.
- Зеленин Д. К. Тотемы-деревья в сказаниях и обрядах европейских народов. Москва; Ленинград: Изд-во «Академия наук СССР», 1937. 77 с.
- Крысин Л. П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. Москва: Эксмо, 2011. 864 с.
- Мифы и легенды. URL: <http://www.fbit.ru/free/myth/texty/sedda/volusp.htm> (дата обращения: 21.01.2021).

Православная энциклопедия «Азбука веры». URL: <https://azbyka.ru> (дата обращения: 20.01.2021).

Рапай К. Культурный код. Как мы живём, что покупаем и почему. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008. 167 с.

Степин В. С. Культура // Вопросы философии. 1999. № 8. С. 61–71.

Barnhart R. The Barnhart concise dictionary of etymology. New York: Harper Collins Publishers. 1995. 916 p.

Deutsches Wörterbuch. Wahrig. Herausgegebenen von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Wissen Media Verlag GmbH, Gütersloh / München (vormals Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH), 2011. 1730 p.

Duden das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Herausgegebenen von Anette Auberle, Anette Klosa. Mannheim: Dudenverlag, 2007. 957 p.

Duden: Duden-online-Wörterbuch. URL: <http://www.duden.de/> (дата обращения: 21.01.2021).

Drosdowski G., Duden Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag, 1997. 839 p.

Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin. New York, 1999. 921 p.

Lexikon fürs Redewendungen, Redensarten, deutsche Sprichwörter und Umgangssprache. URL: <https://www.redensarten-index.de/suche.php> (дата обращения: январь 2021 г. ).

Märchenlexikon. URL: <http://www.maerchenlexikon.de/texte/archiv/roehrich01.htm> (дата обращения: 21.01.2021).

Melton A. W. & E. Martin E. (Eds.). Coding processes in human memory. Washington, D.C: Winston, 1972. 448 p.

Röhrich L. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Band 2. Freiburg: Herder spektrum, 2001. 347 p.

Der Spiegel. Online.Nachrichten (дата обращения: 21.01.2021).

Wiktionary. das Wörterbuch. URL: <https://de.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Hauptseite> (дата обращения: 21.01.2021).

#### Список принятых сокращений

DOW – DUDEN-online-Wörterbuch.

RID – Lexikon fürs Redewendungen, Redensarten, deutsche Sprichwörter und Umgangssprache.

***Pinyagin Yu. N.***

*Ph. D. (Philology), Linguistics and Translation Department,*

*Perm State University, Perm, Russia*

***Zavgorodneva M. P.***

*Master (Pedagogics), Language center “Dialog”, Perm, Russia*

#### **PHRASIOLOGICAL UNITS WITH BAUM KEY WORD**

*As a result of man's acquisition of the surrounding reality, a system of signs of the material and spiritual worlds arises, endowing them with certain cultural meanings as a set of cultural codes covering different spheres of life. Information about symbols, values and norms of an ethnic group is hidden in cultural codes. The specific meaning of the units of the cultural code is not identical to*

*the common language usage. This is a special type of connotative meaning in which culturally significant information is accumulated. It influences the thinking, feelings and behavior of the native speakers. The objects of the world around us, in addition to performing their direct functions, carry some additional meanings. The units that make up the codes of culture (animals, sea, mountain, forest, temple, door, etc.) are endowed with certain cultural meanings, some of which are used consciously by native speakers, while others are explicated as a result of linguocultural analysis. The article analyzes the correlations of the figurative and symbolic meanings of a tree in culture and within the framework of the linguocultural approach examines the features of such a unit of the natural landscape code of German linguistic culture as «Baum». The main purpose of this article is to identify and describe the cultural meanings of this unit as a part of phraseological units and paremias. Phraseological units and paroemias are complex linguistic signs in which myths, symbols, traditions and rituals of a particular culture have «frozen» and still exist. The nature-landscape code of culture is understood as mental images connected with nature or landscape.*

*Keywords: language, German, culture, code of culture, phraseological unit, paroemia, natural landscape code of culture.*



© Пресс-служба Пермского государственного национального исследовательского университета

УДК 81'42

**Кыркунова Лариса Геннадьевна**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и стилистики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, тел.: +7(342)239256, e-mail: kyrkunovalg@yandex.ru

**Карзенкова Елена Петровна**

Старший преподаватель кафедры русского языка и стилистики,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, тел.: +7(342)239256, e-mail: karzenkova\_e@mail.ru

**РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

*Статья посвящена актуальным для педагогов-практиков и – шире – общества в целом вопросам взаимодействия обучающего и обучаемого, описанию сущности и содержания этого процесса. Задача подготовки будущего учителя – социально значимая задача. Поэтому вопросы методики обучения будущих педагогов методам, способам и приёмам осуществления речевой коммуникации в педагогическом процессе представляются весьма актуальными. Авторы статьи дают подробный анализ существующих в современной педагогической науке классификаций методов и приёмов воздействия на обучаемого и взаимодействия с ним. Отмечается, что педагогика как наука в теоретическом плане располагает на сегодняшний день достаточным для обучения студентов педагогического направления перечнем методов, приёмов и средств воспитательного воздействия, а также описанием условий их эффективного применения. Однако в задачи педагогики не входит анализ их речевого наполнения. Поэтому педагогические классификации методов воспитания нельзя считать до конца проработанными и пригодными в методическом плане для практического применения. Опираясь на достижения современного жанроведения, авторы в рамках педагогической риторики формулируют рабочее – ориентированное на педагогическую сферу деятельности – определение жанров педагогического общения, а также предлагают их классификацию. Особое значение имеет утверждение о том, что жанры педагогического общения весьма условно подразделяются на информативные и воздействующие, так как в педагогическом общении любой акт взаимодействия обучаемого с педагогом информирует его и на него воздействует*

*Ключевые слова: речевые жанры, педагогическое общение, методика обучения педагога, классификация жанров речи.*

### Введение

В основе профессиональной педагогической деятельности лежит педагогическое общение. Задачи организации учебно-воспитательного процесса требуют от педагога умения осуществлять взаимодействие с обучающимися, общаться с ними, направлять их деятельность, а также способности познать каждого ребенка, то есть сформированности коммуникативных компетенций. Сущность и особенности педагогического общения раскрываются в трудах педагогов и психологов: А. А. Бодалева, А. А. Леонтьева, Н. В. Кузьмной, В. А. Кан-Калика, А. А. Реана, И. А. Зимней, Я. Л. Коломинского.

Неслучайным поэтому является постоянное внимание педагогов к педагогическому общению, к вопросам определения его сущности и содержания. Ещё в конце 70-х гг. XX в. А. А. Леонтьев ввёл в педагогический обиход понятие «*оптимальное педагогическое общение*» (здесь и далее курсив наш – Л. К., Е. К.) как общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое «создаёт наилучшие условия для развития *мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности*, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [Леонтьев 1979, с. 98]. Следовательно, в методическом плане задача подготовки будущего учителя состоит в развитии у него способностей к педагогическому общению и в обучении его различным жанрам педагогического общения.

### Основная часть

Речевые жанры воздействия в педагогическом общении представляют интерес в междисциплинарном плане, могут рассматриваться педагогикой, педагогической риторикой и лингвистикой (а конкретно – жанроведением). Рассмотрим степень разработанности интересующего нас вопроса в рамках этих дисциплин.

В педагогике исследователи рассматривают жанры педагогического воздействия, не используя этого термина, разумеется, а представляя их как *словесные средства* или *приёмы* воздействия на воспитанника и связывая их (а иногда отождествляя) с общими *методами* осуществления педагогического процесса.

Так, например, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов предлагают классификацию общих методов осуществления педагогического процесса. Она включает в себя группу методов стимулирования и мотивации поведения и деятельности: соревнование, поощрение, наказание и прочие; при этом *поощрение* и *наказание* ясно предстают именно как словесные способы воздействия [Сластенин и другие, 2002].

Б. Т. Лихачев предлагает классификацию, исходящую из логики целостного педагогического процесса, необходимости непосредственной организации всех видов деятельности детей – учебной, трудовой, организационной, бытовой. Его классификация

включает группу методов повседневного общения, взаимодействия и взаимовоздействия: *уважение детской личности* (одновременно принцип и условие нормального воспитания, которое постепенно трансформируется во взаимоуважение детей и воспитателей), *педагогическое требование, убеждение, осуждение, понимание, доверие, побуждение, сочувствие, предостережение, критику, конфликтную ситуацию* [Лихачев, 2010]. Большинство из названных автором методов воздействия могут быть реализованы также исключительно в словесной форме. Ещё одна группа методов воспитания, а именно: методы педагогического воздействия, коррекции сознания и поведения, стимулирования и торможения деятельности детей, побуждения их к саморегуляции, самостимулированию и самовоспитанию, включает следующие методы: (1) обращение к сознанию (*пример, разъяснение*); (2) ожидание радости, *актуализация мечты, снятие напряжения*; (3) обращение к чувству (*к совести, достоинству, самолюбию, чести, к чувству справедливости, сострадания, стыда, милосердия, страха, брезгливости* и т. п.); (4) обращение к воле и поступку (*требование, внушение, упражнение, поощрение, наказание*) [Там же].

Реализация этих методов также предполагает именно словесное воздействие на воспитанников, при этом автор отмечает даже, что «существует убеждение словом и убеждение делом»; эти методы различаются путями, средствами и формами. «*Убеждение словом* предполагает такие пути, как *доказательство, опровержение и разъяснение*, а средствами являются *логические выводы, цифры и факты, примеры и эпизоды практической деятельности*. Факт, например, являясь действенным средством педагогического убеждения, обладает рядом свойств: *конкретностью, наглядностью, смысловым и эмоциональным содержанием*» [Лихачев, 2010]. Заметим, однако, что, руководствуясь традицией, никаких дальнейших разъяснений по поводу условий эффективного применения названных методов или примеров их речевого оформления автор не приводит.

Весьма любопытной для преподавателя, перед которым стоит задача практического обучения студентов жанрам педагогического общения, представляется классификация методов воспитания В. И. Вдовюка и С. М. Филькова. Система методов и средств воспитательного воздействия, предлагаемая авторами, представлена в виде трёх групп [Вдовюк, Фильков, 2004]: первая их них – это методы и средства изучения объекта воспитания; вторая – методы непосредственного воздействия (включает три подгруппы); третья – методы организации воспитательных воздействий. Особенно интересна подгруппа второй группы методов: методы преимущественного воздействия (влияния) на сознание и подсознание. В её состав входят следующие методы.

(а) *Убеждение* – способ словесного воздействия на разум, чувства и волю воспитанника, который реализуется посредством *беседы, рассказа, диспута*; применяется с целью формирования осмысленной и принятой воспитанником точки зрения по различным вопросам: нормам и правилам поведения, взаимоотношениям, взглядам. Авторы называют условия эффективного применения этого метода: недопущение

морализирования, правдивость и искренность, доверительность и такт, единство рационального и эмоционального.

(б) *Внушение* (прямое, косвенное, самовнушение) – способ словесного воздействия на психику. В качестве условий эффективности называются обязательная доверительность отношений, соблюдение педагогического такта, владение техникой внушения.

(в) *Метод примера* – предъявление образца поведения (в том числе речевого) и деятельности какого-либо положительного персонажа, достойного человека. В ходе применения этого метода воспитанники заимствуют отдельные черты, внутренние свойства, иногда внешние манеры избранного ими лица, характеристики речи. Поэтому необходимо добиваться привлекательности образа, реалистичности его оценки, ненавязчивости этого примера; недопустимо «лобовое» противопоставление примера уровню воспитанности конкретного человека.

Ещё одна подгруппа методов преимущественно стимулирующего воздействия также включает потенциально словесные методы.

(а) *Поощрение* – способ выражения положительной оценки деятельности, признания заслуг: *похвалу, одобрение, объявление благодарности*, предоставление дополнительных прав, награждение грамотами, ценными подарками. В качестве условий эффективного применения выступают: объективность поощрения, его соответствие заслугам воспитанника, гласность поощрения, строгое соблюдение меры; эти виды поощрения способствуют возникновению положительных эмоций у обучаемых (уверенность, гордость).

(б) *Критика* – оценка проступка с помощью негативного суждения о нём, проявляющаяся в прямой и косвенной форме (*юмор, ирония, сатира*). Обязательные требования: осознание воспитанником своей вины, разумная опора на коллектив, учёт его зрелости, преобладание суждения над осуждением, предупреждение проявления в критике излишней жестокости.

(в) *Наказание* – способ коррекции негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки её поступков: *замечания, порицание, выговор*, наказание по логике естественных последствий, ограничение в правах, наложение дополнительных обязанностей. К условиям эффективности наказания относят объективность и справедливость наказания, его соразмерность проступку, учёт эмоционального состояния воспитанника.

Авторы отмечают, что в практике работы часто находят применение и другие методы воспитания, такие как *разъяснение*, используемое в свободной беседе, – монологическое изложение сущности какой-либо идеи, позиции; *инструктаж* – сочетание объяснения с показом образцов деятельности и поведения. Условиями эффективного применения инструктажа являются ясность и чёткость указаний педагога, сочетание слова, образа и практического действия; *перубеждение*, то есть переориентация воспитанников, изменение их позиции, нравственных норм и правил поведения; *замена интереса (доминанты)* – преобразование установки, актуальной потребности личности для переключения внимания и формирования нового стереотипа

поведения. Условиями эффективности применения этого метода являются реальность, значимость и ненавязчивость нового интереса, нейтрализация раздражителей, усиливавших прежнюю доминанту. В практике воспитания применяется также *совет* – воспитатель ненавязчиво, в мягкой форме выражает свое отношение к суждениям, поступкам воспитанников и тем самым стремится их изменить; *педагогическое требование* – способ чёткого указания воспитаннику или коллективу, что и как нужно делать; предъявляется в форме *прямого требования* (указание, приказание, распоряжение) лаконично, деловым, решительным тоном (в них просматривается авторитарная позиция преподавателя) или *косвенного требования* (намёк, совет, рекомендация, просьба). Правила применения требований: уважение к личности воспитанника, опора на общественное мнение, единство требований, чёткость, ясность и понятность словесной формулировки требования, его посильность. Может использоваться *метод проблемных ситуаций* – словесное моделирование человеческих отношений на основе конкретной противоречивой ситуации, разновидностями которой могут быть аналитические, оценочные, прогностические, альтернативные ситуации; *метод перспективы* – выдвижение цели, способной вовлечь воспитанников в совместную деятельность. Эффективному применению способствуют реальность перспективы, интерес к ней, усложнение перспектив, возможность проявления инициативы и творчества воспитанниками [Вдовюк, Фильков, 2004].

Таким образом, педагогика как наука в теоретическом плане располагает достаточным для обучения студентов-педагогов, как вы сами можете судить, перечнем методов, приёмов или средств воспитательного воздействия, а также описанием условий их эффективного применения. Однако в задачи педагогики не входит и никогда не входил анализ речевого наполнения названных методов, приёмов или средств педагогического воздействия. Поэтому педагогические классификации методов воспитания нельзя считать до конца проработанными, пригодными в методическом плане для практического применения.

Обращение к содержанию работ по педагогической риторике показывает их явный крен в сторону описания информативных жанров педагогического общения. Так, в «Педагогической риторике» (под ред. Н. А. Ипполитовой) еще только рассматривается вопрос о статусе жанров речи в педагогике: «Если каждая речевая среда вырабатывает собственный репертуар речевых жанров, то можно говорить и о наличии репертуара педагогических жанров» [Ипполитова, 2014]. Кроме того, упоминается, что «знание законов того или иного жанра», которое «поможет учителю овладеть профессиональной речью, нормами речевого поведения в процессе решения учебно-методических и воспитательных задач <...> обеспечит результативность и эффективность его деятельности» [Там же].

В «Педагогической риторике» (под ред. Н. Д. Десяевой) основное внимание уделяется описанию специфики подготовки и проведения лекций, рассказов, объяснений и других информационных жанров, включая такие экзотические для реальной

педагогической практики, как *притчи*. Кроме того, там названы такие виды речевого воздействия, как *убеждение, заражение, мотивация подражания и внушение* [Десяева и другие, 2013, с. 8], упоминаются педагогические приёмы «устного рисования и контраста» [Десяева и другие, 2013, с. 9]. Виды речевого воздействия, по мнению авторов, должны быть охарактеризованы в двух аспектах: (1) в аспекте применения того или иного типа аргументации (*убеждение* – логическая, *заражение* – эмоциональная, *мотивация подражания* – логическая, эстетическая и эмоциональная, *внушение* – психологическая); (2) в аспекте использования языковых средств и типов текстов [Десяева и другие, 2013, с. 8].

Таким образом, задача полного, подробного и практико-ориентированного описания всего набора жанров педагогического общения (воздействия и взаимодействия) ещё ждёт своего решения. Эффективность педагогического общения действительно зависит от выбора учителем определённых речевых жанров и их наполнения. Поэтому крайне необходимо предоставить студентам образцовые варианты речевого оформления тех или иных жанров информирования, воздействия на учеников или взаимодействия с ними. Этого пока учебно-методическая литература предоставить не может.

Вариант выхода из сложившейся в науке и педагогической практике ситуации нам видится в *привлечении достижений жанроведения*, так как проблемой речевых жанров (в общем плане) лингвисты – специалисты в области жанроведения – занимаются достаточно давно. При этом учение о речевых жанрах становится в наше время всё более значимым, так как в речевом жанре отражаются разнообразные ситуации взаимодействия людей.

Сама постановка проблемы жанра как речевой категории принадлежит М. М. Бахтину, который определил речевые жанры как «*относительно устойчивые типы высказываний, характеризующиеся единством тематического содержания, стиля и композиционного построения*» [Бахтин, 1996]. В настоящее время речевые жанры активно изучаются представителями разных направлений лингвистики. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является *прагматическое* направление изучения теории речевых жанров, согласно которому речевой жанр понимается как «*вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей*» [Дементьев, Седов, 1998, с. 6].

Ориентированное на педагогическое общение, определение речевого жанра может быть следующим: это *устойчивая вербальная форма реализации акта педагогического общения учителя с учениками, определяемая коммуникативной целью и условиями этого общения и ориентированная на конкретного адресата – обучаемых (или обучаемого)*. Учитель в определённых учебно-речевых ситуациях, решая те или иные важные коммуникативные задачи (объяснить материал, актуализировать знания, проинструктировать, подвести итоги, похвалить, предъявить требование и т. д.), выбирает наиболее подходящий речевой жанр, соответствующим образом оформляет его и реализует.

Опираясь на типологию речевых жанров, предложенную Т. В. Шмелевой, мы, вслед за некоторыми другими исследователями, предприняли попытку подразделить

педагогические речевые жанры на четыре группы: *информативные, оценочные, императивные, этикетные* [Шмелева, 1997]. Кроме того, при рассмотрении речевых жанров педагогического общения, на наш взгляд, важным является положение Т. Г. Винокур о разделении речи на информативную и фатическую. *Информативные* речевые жанры педагогического общения (такие, как вступительное слово, объяснительная и обобщающая речь, объявления и др.) направлены на реализацию *информативной функции* общения, на «наполнение урока знаниями». А оценочные, императивные и этикетные – на реализацию фатической функции: они организуют «рамку» урока в целом и *направлены на установку контакта, поддержание с учащимся необходимых отношений и их урегулирование*. Это речевые жанры *приветствия, просьбы, совета, требования, похвалы, порицания* и т. д. [Винокур, 1993, с. 5].

Охарактеризуем возможный круг речевых жанров педагогического общения в свете достижений жанроведения.

**Информативные жанры.** Коммуникативная цель информативных речевых жанров «помещается в мире информации, при этом с самой информацией предполагается целая серия действий: сообщать, опровергать, удостоверять, запрашивать, соглашаться и т. д.» [Шмелева, 1990, с. 25]. С помощью данных жанров говорящий реализует, главным образом, объяснительную функцию речи. Другими словами, коммуникативная цель жанров этой группы – совершение различных операций с информацией: её предъявление или запрос, подтверждение или опровержение. Речевые жанры этой группы могут быть устными или письменными. Устные информативные жанры: *педагогический диалог* (беседа), *объяснительный монолог* (объяснение), *доклад, учебная лекция, обобщающая речь, дискуссия, вступительное слово, объявление, экскурсионная речь, изложение, инструктирование, разъяснение*. Письменные информативные жанры: *аннотация, тезисы, реферат, отзыв, рецензия, конспект, характеристика ученика, педагогический дневник, отчет, протокол, биография и автобиография* (и другие жанры делового общения).

Ввиду того что объяснительная речь должна быть доступной для понимания обучаемых, её доступность достигается использованием специальных приёмов *популяризации* информации. Н. А. Ипполитова, в частности, рассматривает *речевые приёмы популяризации объяснительной речи учителя* как «особые речевые средства, с помощью которых учитель делает научные знания (понятия, факты, закономерности) доступными усвоению учащимися» [Ипполитова и другие, 2014]. По мнению белорусского исследователя Г. В. Хомич, к наиболее распространённым языковым средствам, используемым для создания *логичности* в объяснительной речи учителя, можно отнести (а) слова и словосочетания, *указывающие на причинно-следственные и условно-следственные отношения между частями информации* (поэтому, благодаря этому, в связи с этим, в зависимости от этого, в таком случае и т. п.); (б) *пояснение и перефразирование* (то есть, иными словами, иначе говоря и т. п.); (в) *ход рассуждения* (во-первых, во-вторых, в начале, наряду с, затем, позже и т. п.) и другие средства.

Логичность объяснительной речи учителя проявляется также на уровне её композиции, имеющей, как правило, трехчастную структуру (вступление, основная часть, заключение) [Хомич, 2011]. О. В. Филиппова в статье, посвящённой индивидуальному стилю учителя словесника, выделяет *речевые приёмы привлечения внимания*: «возбуждение любопытства, изложение целей и задач речи, проблемные вопросы и другие приёмы, призванные подготовить учащихся к восприятию нового материала», а также *зачин* как способ подведения к новой теме. [Филиппова, 2000].

**Императивные жанры.** Коммуникативная цель этой группы жанров – содействие осуществлению/неосуществлению каких-либо событий, поступков, побуждение к ним. Они выполняют воздействующую, побудительную функцию. Данные речевые жанры связаны как с решением проблем непослушания, нарушения учащимися дисциплины, так и с достижением цели научить школьников внимательно выполнять задания. Речевые жанры этой группы: *просьба, совет, требование, разрешение, запрещение, приказ, наказ напутственное слово* и другие. Изучением императивных речевых жанров в педагогическом общении занимались М. А. Григорьева, Е. Н. Суханкина и другие исследователи. Ими разработана методика обучения студентов и педагогов эффективному использованию некоторых императивных жанров [Суханкина, 2004]. Е. Н. Суханкина пишет: «Если педагогическое требование – это обычное, как правило, стандартное, привычное высказывание, то педагогическое замечание – это индивидуальное, часто очень оригинальное средство выражения личного отношения учителя к кому- или чему-либо». На основе смыслового анализа речи педагогов Е. Н. Суханкина выделяет три группы негативных замечаний: *замечание-угроза, замечание-упрек, замечание, выражающее разочарование и недоверие*. Во всех этих видах замечаний содержится осуждение деятельности или поведения школьника. Средствами выражения таких замечаний становятся грубые номинации, резкий тон, интонация насмешки, осуждения и даже жесты, такие как пожимание плечами, тыканье пальцем, покачивание головой из стороны в сторону, покручивание пальцем у виска и др. Автор пишет и о проявляющихся деструктивных последствиях использования учителем данных жанров, «которые могут привести к непредвиденным и тяжелым, а порой – и непоправимым последствиям для их отношений с учащимися: к различным проблемам в общении педагога с детьми, в организации учебной деятельности и отсутствию положительного настроения на учебную деятельность как педагога, так и учеников» [Суханкина, 2004, с. 27].

**Оценочные жанры.** Коммуникативная цель жанров этой группы – изменение самочувствия участников общения в результате соотношения их поступка, слов, качества и др. с принятой в данном обществе шкалой ценностей. Коммуникативная цель оценочных речевых жанров находится в мире оценок, организованных вокруг полюсов «хорошо» и «плохо». Речевыми жанрами этой группы являются: *похвала, порицание, утешение, одобрение, поддержка инициативы* и другие. Многие известные педагоги считают, что организация учебной деятельности без оценки невозможна, так как она сама является одним из компонентов деятельности, показателем её результативности. Так, по мнению

Ш. А. Амонашвили, «оценка как специфический вид активности в процессе обучения служит главной цели – стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьников» [Амонашвили, 1984, с. 164].

Оценка может быть *положительной и отрицательной*. Примерами педагогических речевых жанров, выражающих положительную оценку, являются *похвала, согласие, ободрение, одобрение*, отрицательную оценку выражают *замечание, порицание, укор, упрек, нотация* и другие. О. Б. Сиротинина в работе «Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи» пишет о лексической бедности выражения похвалы в речи учителя, об отсутствии в ней фразеологизмов, крылатых слов и выражений. Любимая похвала учителей, по мнению О. Б. Сиротининой, – «*Молодец!*», на втором месте – «*Умница*», на третьем – «*Хорошо*». Тогда как порицание учащегося может выражаться учителем более эмоционально и изобретательно [Сиротинина, 1996, с. 103].

А. Р. Габидуллина в учебном пособии «Педагогическая лингвистика» разделяет собственно оценочные речевые жанры и риторические оценочные жанры. К первой группе она относит *похвалу, порицание, одобрение* и т. д. (по М. М. Бахтину, это – первичные речевые жанры), а ко второй – *оценку развернутого ответа ученика* как самостоятельный речевой жанр. При развёрнутой оценке ученика коммуникативной целью учителя, как пишет А. Р. Габидуллина, становится «оценить ответ учащегося, выразить отношение к содержанию и форме высказывания (а иногда и к самому ученику) и побудить его к действию» [Габидуллина, 2011, с. 180]. Интересно, что «данный речевой жанр имеет определённую структуру: *собственно оценку* ответа учащегося, *ее обоснование*, при котором отмечаются положительные и отрицательные стороны усвоения предмета, отношение к делу, *рекомендации*, т. е. советы, пожелания различного рода». Развернутая оценка как речевой жанр отличается от оценочного речевого жанра *похвалы* или *порицания* (*Правильно! Неправильно!*) тем, что оценивает не только соответствие ответа содержательным критериям, но и соответствие ответа речевой ситуации. Кроме того, развернутая оценка «может сигнализировать о характере контакта учителя с учеником, о типах речевого поведения коммуникантов» [Там же, с. 182]. По мнению И. И. Рыдановой, оптимальными являются «оценочные суждения, в которых поощрительность сочетается с объективным критическим анализом, без которого осложняются самообразование и самовоспитание учащихся» [Рыданова, 1998, с. 90]. Иными словами, в развёрнутой оценке должны оптимально сочетаться поощрение и критика.

Оценочные речевые жанры, по нашему мнению, выполняют стимулирующую функцию в педагогическом общении, побуждая ученика преодолеть инерцию, поверить в свои силы, увидеть, что только через преодоление трудностей он способен подняться на вершины познания, добиться успеха.

**Этикетные жанры.** Коммуникативная цель жанров этикетной группы – оформить события социальной действительности, отразить конвенциональность некоторых ситуаций речевого общения. Речевые жанры этой группы: *поздравление, приветствие, прощание, представление классу, приглашение, извинение, речи в ситуации вручения наград, грамот и благодарностей, выражение сочувствия или соболезнования*. Этикетные речевые жанры

оформляют и другие разнообразные события школьной жизни: дни рождения, начало и окончание экзаменов, выпускные вечера.

Этикетные речевые жанры в большей степени, чем другие (императивные или оценочные), можно соотнести с фатической функцией общения, которая заключается не столько в передаче информации, сколько в формировании направленности этого общения, установке на контакт, поддержании определенной атмосферы дружелюбия, добросердечия. А. С. Гилевич так пишет о фатической функции педагогического общения: «Фатическая коммуникация имеет место на всех этапах занятия, однако наиболее ярко она реализуется на начальном и заключительном этапах занятия, формируя коммуникативную и этикетную рамки занятия» [Гилевич, 2016, с. 95]. Основные этикетные жанры общения и способы их речевого наполнения описаны в специальной литературе (см. например: [Формановская, 1989]).

### **Заключение**

Нужно отметить в заключение, что разделение жанров педагогического общения на информативные, императивные, оценочные и этикетные является в достаточной степени условным, так как все они реализуются в целостном педагогическом процессе. Информативные могут играть воздействующую, убеждающую роль в процессе овладения учащимися не только знаниями, но и нормами поведения и деятельности, в том числе учебной. В свою очередь, императивные, оценочные и этикетные жанры, будучи использованными в рамках урока, выполняют стимулирующую функцию в ходе усвоения учениками знаний, формировании умений и навыков,

Возвращаясь к проблеме описания речевых жанров, мы можем, с одной стороны, констатировать отсутствие единого междисциплинарного подхода к решению этого ключевого, чрезвычайно важного для практики обучения будущих педагогов вопроса. С другой стороны, некоторое движение в сторону разрешения проблемы классификации речевых жанров педагогического общения и описания их речевого наполнения всё же наблюдается.

### **Список литературы**

Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. Москва: Педагогика, 1984. 297 с.

Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Собрание сочинений. Москва: Русские словари, 1996. Т. 5. С. 159–206. URL: [http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh\\_genre.htm#I](http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm#I) (дата обращения: 14.02.2021).

Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

Бодалев А. А. Психология общения. Москва; Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; МОДЭК, 1996. 256 с.

Вдовюк В. И., Фильков С. М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. Москва: Изд-во «МГИМО (У) МИД России», 2004. 67 с.

Винокур Т. Г. Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. Москва, 1993. С. 5–29.

Габдуллина А. Р. Педагогическая лингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Горловка: Изд-во «Горловский институт иностранных языков», 2011. 157 с.

Гилевич А. С. Фатическая коммуникация и её роль в педагогическом дискурсе. 2016. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/159353/1/93-98.pdf> (дата обращения: 14.02.2021).

Григорьева М. А. Обучение студентов эффективному использованию императивных жанров // Формирование речевой компетенции: Проблемы и перспективы. Новосибирск: Изд-во «Новосибирский педагогический университет», 2000. С. 120–124.

Дементьев В. В., Седов К. Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. Саратов: Изд-во «Саратовский педагогический институт», 1998. 107 с.

Десяева Н. Д., Ассиурова Л. В., Зиновьева Т. И. и другие Педагогическая риторика / под ред. Н. Д. Десяевой. Москва: Академия, 2013, 256 с.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

Ипполитова Н. А., Смелкова З. С., Ладыженская Т. А. и другие. Педагогическая риторика в вопросах и ответах / под ред. Н. А. Ипполитовой. Москва: Прометей, 2014, 469 с. URL: [https://fictionbook.ru/author/kollektiv\\_avtorov/pedagogicheskaya\\_ritorika\\_v\\_voprosah\\_i\\_o/read\\_online.html](https://fictionbook.ru/author/kollektiv_avtorov/pedagogicheskaya_ritorika_v_voprosah_i_o/read_online.html) (дата обращения: 14.02.2021).

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.

Коломинский Я. Н., Реан А. А. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 416 с.

Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград: Изд-во «Ленинградский университет», 1967, 72 с.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва: Знание, 1979. 438 с.

Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. Москва: Владос, 2010. 647 с.

Реан А. А. Психология изучения личности. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А. , 1999. 288 с.

Рыданова И. И. Основы педагогики общения. Минск: Белорусская наука, 1998. 319 с.

Сиротинина О. Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи: Пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1996. 174 с.

Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. Москва: Академия, 2002. 576 с.

Суханкина Е. Н. Требования и замечания как речевые жанры педагогического взаимодействия // Начальная школа плюс До и После. 2004. № 2. С. 24–29.

Филиппова О. В. Индивидуальный стиль речи учителя-словесника 2000. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200002701> (дата обращения: 20.03.2020).

Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. Москва: Высшая школа, 1989. 159 с.

Хомич Г. В. Реализация коммуникативных качеств речи в жанре объяснительной речи учителя / Карповские научные чтения: сборник научных статей. Вып. 5, ч. 1. Минск: Белорусский Дом печати, 2011. С.113–116.

Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88–99.

Шмелева Т. В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Russistik. Русистика. Научный журнал актуальных проблем преподавания русского языка. Berlin, 1990. № 2. С. 25.

**Kyrkunova L. G.**

*Ph.D. (Philology), Department of Russian Language and Stylistics,  
Perm State University, Perm, Russia*

**Karzenkova E. P.**

*Senior Lecturer of Russian Language and Stylistics Department,  
Perm State University, Perm, Russia*

### **SPEECH GENRE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION**

*The article is devoted to the issues of interaction between the teacher and the student, which are relevant for practicing teachers and, more broadly, for society as a whole, describing the essence and content of this process. The task of preparing a future teacher is a socially significant task. Therefore, the questions of the methodology of teaching future teachers the methods, methods and techniques for the implementation of speech communication in the pedagogical process seem to be very relevant. The authors of the article give a detailed analysis of the existing in modern pedagogical science classifications of methods and techniques of influencing the student and interacting with him. It is noted that pedagogy as a science in theoretical terms currently has a list of methods, techniques and means of educational influence sufficient for teaching students in the pedagogical direction of training, as well as a description of the conditions for their effective application. However, the tasks of pedagogy do not include the analysis of their speech content. Therefore, the pedagogical classifications of upbringing methods cannot be considered fully developed and suitable in methodological terms for practical application. Based on the achievements of modern genre studies, the authors, within the framework of pedagogical rhetoric, formulate a working – focused on the pedagogical sphere of activity – the definition of genres of pedagogical communication, and also propose their classification. Of particular importance is the statement that the genres of pedagogical communication are very conditionally subdivided into informative and influencing, since in pedagogical communication, any act of interaction between the student and the teacher informs him and affects him.*

*Keywords: speech genres, pedagogical communication, teacher training methodology, classification of speech genres.*

УДК 811.111:811.133.1.

**Прыткина Любовь Андреевна**

Студент кафедры лингвистики и перевода,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15, тел.: +7(342) 2396283, e-mail: prytkina.liubov@gmail.com

**Шустова Светлана Викторовна**

Доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и перевода,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15, тел.: +7(342) 2396283, e-mail: lanaschust@mail.ru

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *MIGRANT* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ  
НОСИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ**

*В предлагаемой статье рассматриваются вопросы языковой репрезентации концепта *MIGRANT*. Выбор данного концепта не случаен, связано это, прежде всего, с масштабными миграционными процессами и проблемами, которые возникают на этом фоне. Объективная реальность находит отражение в сознании человека, а репрезентация, являясь особой когнитивной формой, относится как к процессу представления мира в сознании человека, так и к единице такого представления. Авторами был проведён свободный ассоциативный эксперимент с носителями английского и французского языков. В результате обработки результатов формируется ассоциативное поле концепта и проводится анализ языковой репрезентации данного концепта в языковом сознании носителей языка. Участникам предлагалось написать ассоциации на слово-стимул *migrant*. В эксперименте приняли участие 23 представителя зарубежных стран. Возраст респондентов – от 18 до 55 лет. Ассоциативно-вербальное поле «*Migrant*» состоит из 6 семантических модулей. Анализируя построенную семантическую классификацию, можно проследить, каким образом представляется образ мигранта в сознании граждан англоговорящих стран. В статье разработано ассоциативно-вербальная модель концепта *MIGRANT*. В рамках свободного ассоциативного эксперимента была описана полевая организация концепта, в ядро которого входят семантические модули «Туризм» и «Человек», а периферию составляют семантические модули «Оценка», «Политика», «Мечта» и «Экономика».*

*Ключевые слова: семантический модуль, миграционная лингвистика, ассоциативный эксперимент, ассоциативно-вербальное поле, концептуализация, репрезентация, концепт *MIGRANT*.*

### **Введение**

Отражение объективной реальности в сознании человека возможно благодаря его способности к познавательной деятельности. Процесс познания является одним из основных объектов исследования когнитивной лингвистики [Болдырев, 2000; Кубрякова, 1997, 2004; Пименова, 2004; Попова, Стернин, 2007].

Особой когнитивной формой всех окружающих нас объектов и предметов является репрезентация. Репрезентация, или ментальная репрезентация, – это «ключевое понятие когнитивной науки, относящееся как к процессу представления мира в голове человека, так и к единице подобного представления, стоящей вместо чего-то в реальном или вымышленном мире и потому замещающей это что-то в мыслительных процессах» [Кубрякова и другие, 1997, с. 447].

Термин «языковая репрезентация» может быть рассмотрен как акт преобразования некоего опыта в речь, то есть «задействование» языковых знаков в мыслительных процессах при представлении фактов действительности. Языковые репрезентации тех или иных когнитивных, содержащиеся в словах и других единицах языка, «стимулируют» их значения, пробуждают в памяти человека связанные с ними концепты [Там же]. А совокупность всех смыслов и репрезентаций и есть концептуальная система, носителем которой является каждый человек. Под концептуальной системой понимается классификация мнений и знаний о мире, отражающая опыт человека.

Согласно Е. С. Кубряковой, концептуализация является одним из основных процессов познавательной деятельности человека [Там же с. 442]. Являясь ключевым понятием когнитивной лингвистики, данный процесс включает в себе осмысление поступающей информации и последующее образование концептов или целых концептуальных структур в психике человека в целом. Из этого следует, что познание есть процесс образования и трансформации концептов. Таким образом, концептуализация обуславливает саму познавательную деятельность, так как с ее помощью воспринимаемая нами информация организуется в определенные связанные между собой смысловые группы и впоследствии может быть использована нами.

### **Основная часть**

Концепт – одно из ключевых понятий когнитивной лингвистики, которое понимается как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова и другие, 1997, с. 90]. Д. С. Лихачев говорил о функции заместительства, которая является главной составляющей концептов как познавательных средств [Иванова, 2006, с. 40]. Концепты – это инструменты познавательной деятельности, при изучении которых представляется возможным исследовать языковую картину мира отдельного человека или сообщества. Некоторые ученые полагают, что часть концептуальной информации имеет языковую связь, то есть способы их языкового выражения, однако часть этой информации может быть представлена в психике ментальными репрезентациями другого типа – образами и схемами.

По мнению Е. В. Ивановой, результаты процесса познания мира отражаются в нашем языке. Субъектом этой когнитивной деятельности является целостный языковой социум, а не только отдельный индивид. Следовательно, можно говорить об изучении концепта как элемента национального языкового сознания, поскольку концепт представляет собой знание о том или ином объекте, которое закрепилось в семантике языковых единиц и отражает языковую картину мира народа [Иванова, 2006, с. 42].

Понятие *концепт* в силу своей сложности и многогранности имеет достаточно большое количество возможных трактовок. Рассмотрим определения, которые наиболее точно раскрывают смысловое значение данного термина для нашего исследования.

Концепт – «это весь потенциал значения слова, включающий в себя помимо основного смысла комплекс ассоциативных приращений, реализующихся в речи при определенном наборе слов в контексте» [Попова, Стернин, 1999, с. 4]. Концепт определяется как комплексная мыслительная единица, которая актуализируется в речевой деятельности. Согласно Н. Н. Болдыреву, концепт представляет собой содержательную единицу сознания, представления об объекте, которой мы оперируем в процессе мышления. Концепты отражают содержание полученных знаний, опыта, результатов всей деятельности человека и познания им окружающего мира в виде определенных единиц, «квантов» знания [Болдырев, 2000].

Исследователями выделяются ключевые признаки понятия *концепт*: это результат когнитивной деятельности, который включает в себя то, что индивид думает и знает об объектах мира. Из этого следует, что концепты объединяют весь опыт человека и образуют целостные смысловые элементы. Знания, мысли, образы у каждого человека свои собственные, и в зависимости от его индивидуального опыта концепт может по-разному отражаться в его сознании. Концепт изучается на основе языковых репрезентантов, поэтому «слово, называющее концепт, является важнейшим языковым средством его репрезентации как целостного образования» [Зубарева, 2019, с. 17].

Ещё одним важным аспектом изучения концепта является рассмотрение его структуры. На сегодняшний день не существует единой теории, которая бы чётко определяла структурное строение концепта. Большинство исследователей, говоря о структуре концепта, выделяют базовые и дополнительные либо первичные и вторичные признаки концепта. И. А. Стернин и З. Д. Попова ввели понятие «полевой организации концепта» [Попова, Стернин, 1999].

Концепт имеет многослойную структуру, анализ которой возможен с помощью изучения репрезентационных языковых средств [Кононова, 2012]. Структура концепта может быть представлена в виде круга, где выделяется центр (ядро), выражающий основное понятие, и периферия, которая отвечает за социокультурный опыт.

К ядру концепта будут относиться слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные наиболее яркие образы; более абстрактные слои составят периферию концепта [Там же]. Периферийный статус того или иного концептуального признака не указывает на его маловажность в поле концепта, статус признака указывает на

степень его удалённости от ядра по признаку конкретности и наглядности образного представления. Другими словами, признак помещается в ту или иную зону в зависимости от частоты употребления носителями языка лексемы, репрезентирующей концепт. Полевая структура позволяет увидеть, насколько ярко отражен тот или иной когнитивный признак в сознании носителей языка. Содержание концепта описывается с помощью перечисления обнаруженных признаков от ядра к периферии.

С целью получения наиболее объективных результатов исследования концепта *MIGRANT* был проведён свободный ассоциативный эксперимент, который является «наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики» [Белянин, 2003, с. 68].

В результате обработки результатов формируется ассоциативное поле концепта и проводится сравнительный анализ языковой репрезентации данного концепта у носителей языка. Участникам предлагалось написать ассоциации на слово-стимул *MIGRANT*. В эксперименте приняли участие 23 представителя зарубежных стран. Возраст респондентов – от 18 до 55 лет. Во время опроса представителей англоязычных стран возникли трудности в поиске респондентов, которые согласились бы принять участие в эксперименте. Поскольку данная работа проводилась на территории Франции, мы решили также обратиться к носителям французского языка, которые свободно владеют английским языком. Были получены реакции на французском языке, которые включены в исследование.

Поскольку процесс глобализации обуславливает влияние других культур и языков на современное английское общество, разделять участников по национальному признаку представлялось нам нецелесообразным. Общее количество ассоциаций составило 230. Количественный анализ данного материала, полученного в результате свободного ассоциативного эксперимента, позволяет представить ассоциативно-вербальное поле «Migrant», в структуру которого вошли представленные ниже макро- и микрополя.

### **Макро- и микрополя в структуре ассоциативно-вербального поля *MIGRANT***

#### **1. Макрополе «Туризм» (93): $93^1 * 0,434^2 = 40,36 \%^3$**

1.1 Микрополе «Преграды и трудности» (31): Alienation (1), Wall (1), Containment (1), Border (1), Language barrier (1), Hardships (1), Struggle (1), Difficulties/difficulté (2), Problem (2), Fear (1), Violence (1), Poverty/Pauvreté/Misère (5), Social isolation (1), Separation (2), Familles séparées (1), Faim/famine (2), Persécutions (1), Discrimination (1), Traumatisme de ceux qui fuient leur pays (1), Précarité (1), Hard work (1), Confusion (1), besoins (1).

1.2 Микрополе «Перемещение» (24): Immigration (8), migration (1), émigration (1), crossing (1), displacement (1), dispersion (1), Wander (1), Roam (1), Drift (1), Move (1), Displace (1), Resettle (1), Cross-channel (1), émigrer (1), immigrer (1), migrer (1), s'échapper (1).

<sup>1</sup> 93 – суммарное количество реакций в данном макрополе.

<sup>2</sup> 0,434 – процентное содержание одной реакции от общего количества реакций (230).

<sup>3</sup> 40,36 % – процентное содержание всех реакций в данном макрополе.

1.3 Микророле «Причина миграции» (17): Travelling (2), Work (1), Jobs (2), Crisis (2), Guerre/War (6), Conflict (2), Tragedy (1), nécessité de partir (1).

1.4 Микророле «Средство» (9): Boat/Bateaux (4), Channel (1), Sea/Mer (2), Ocean (1), Lorry (1).

1.5 Микророле «Локация» (5): Camps (1), asylum (2), Arrival (1), Distant (1).

1.6 Микророле «Населенный пункт» (4): Calais (1), Texas (1), Ellis Island (1), California (1).

1.7 Микророле «Страна/Материк» (3): Mexico (1), Africa/Afrique (2).

## 2. Макророле «Человек» (55): $55 \cdot 0,434 = 23,87 \%$

2.1 Микророле «Другой» (24): Foreign (2), Different (2), Alien (3), Immigrant (1), Pariah (1), Newcomer (1), Settler (1), Réfugié (1), Un immigré (1), Un émigré (1), Refugee (7), Foreigner (1), Nomad/Nomades (2).

2.2 Микророле «Культура» (16): Culture (1), Muslim (2), Cultural dissemination (1), good food (1), Language (2), Stereotypes (1), Diverse (1), Nationality (1), Diaspora (1), Multiculturalisme (1), Différente culture (1), Médiation Culturelle (1), partage (1), Richesse culturelle (1).

2.3 Микророле «Социальные агенты» (13): Traveler/Voyageur (2), Worker (1), Guest (1), Children (2), Young people (1), Syrian (1), Hard Workers (1), Asylum seeker (2), Demandeur d'asile (1), Communauté (1).

2.4 Микророле «Гендер» (2): Women (2).

## 3. Макророле «Отношение» (37): $37 \cdot 0,434 = 16,05 \%$

3.1 Микророле «Отрицательные реакции» (29): Displaced (2), Expatriate (1), fleeing (2), Dangerous (1), Bleak (1), helpless (1), injured (1), Exploited (2), Desperate (1), Dead/Mort (3), Scared (1), Racism/Racisme (4), Stéréotype (2), Xénophobie (1), Migration clandestine (1), Immigration illégale (1), Fuite du pays d'origine (1), Sacrifice (1), Ignorance (1), préjugés (1).

3.2 Микророле «Положительные реакции» (8): seeking (1), Innovative (1), Strength (1), Skilled (1), Tolérance (1), Humanisme (1), Solidarité internationale (1), Ouverture d'esprit (1).

## 4. Макророле «Политика» (20): $20 \cdot 0,434 = 8,68 \%$

4.1 Микророле «Политика» (20): Politics (1), Legal (1), Illegal (3), controversial (1), Charter (1), Establish (1), Conflits politiques (1), Frontières (1), Inégalité (1), Pays d'accueil (1), Indécence du manque d'actions de la part des gouvernements (1), ONG (Organisations non gouvernementales) (1), Politiques publiques (1), Gouvernements qui font rien (1), Régime totalitaire (1), Accueil (1), Associations (1), Extrême droite (1).

## 5. Макророле «Мечта» (17): $17 \cdot 0,434 = 7,37 \%$

5.1 Микророле «Мечта» (17): Opportunity (1), Wide-eyed (1), New life (1), New start (1), Expectations (1), Hope (2), Quête d'un avenir meilleur (1), Nouveauté (1), Hospitalité (1), Intégration (2), Aide (4), entraide (1).

## 6. Макророле «Экономика» (8): $8 \cdot 0,434 = 3,47 \%$

6.1. Микророле «Экономика» (8): Economics (2), Economic growth (1), Economic struggle (1) Cheap labour (1), Seeking employment (1), Recherche de travail (1), Instrumentalisation (1).

Как показал анализ, ассоциативно-вербальное поле «Migrant» состоит из 6 семантических модулей. Анализируя построенную семантическую классификацию, можно проследить, каким образом представляется образ мигранта в сознании граждан англоговорящих и франкоговорящих стран.

К центральным модулям и, соответственно, к ядру ассоциативно-вербального поля «Migrant» относятся реакции, которые встречались чаще других в диапазоне от 93 до 51. В процентном соотношении от общего количества реакций, ядро ассоциативно-вербального поля составляет 64,23 %.

В ядро входит макрополе «Туризм», здесь преобладают ассоциации, связанные с трудностями, с которыми приходится сталкиваться мигрантам от Language barrier и Hard work вплоть до Social isolation, Poverty и французского Faim (голод). Также большим количеством ассоциаций представлены всевозможные описания процессов перемещения: Immigration, Displacement, Cross-channel, Wander и т. д.

В ядре ассоциативно-вербального поля концепта присутствует макрополе «Человек», где превалируют ассоциации, указывающие на отличия мигрантов, их непохожесть, это: Foreigner, Alien, Refugee, Nomad, Newcomer, Settler, Pariah, Different, Migrant. Эти ассоциации фиксируют социальную характеристику мигрантов в сознании носителей языка. Количественно преобладают ассоциации макрополя «Человек», несмотря на то что слово-стимул *migrant* заключало в себе обозначение человека-мигранта, а не процесса миграции.

В этом случае можно предположить, что в сознании иностранных респондентов концепт *MIGRANT* акцентирует внимание в первую очередь на процессе смены места жительства, перемещении, путешествии, столкновении с большими трудностями. И только во вторую очередь в сознании иностранных респондентов мигранты – это люди, члены общества, носители культуры и социальных ролей. Интересно отметить, что в Кембриджском словаре аналогичным образом присутствует следующее определение мигранта: «someone who goes to live in a different place in order to find work» без указания номинаций «person», «individual» и т. д. [Cambridge dictionary].

К зоне ближней периферии (далее Зона I) относятся реакции в диапазоне от 50 до 20. Зона I в процентном соотношении составляет 24,73 %. Здесь представлены макрополя «Отношение» и «Политика». В результате ассоциативного эксперимента, мы видим преобладание негативных реакций больше чем в три раза над положительными реакциями по отношению к мигрантам, выраженные следующими номинациями: Dangerous, Desperate, Ignorance, Expatriate, Sacrifice и т. д.

Такое отношение у иностранных респондентов к мигрантам может быть связано с их личным опытом или с воздействием СМИ. Также на это могут оказывать влияние политические процессы, происходящие в мире; многие респонденты ассоциировали мигрантов с политикой государств, упоминая при этом отсутствие продуманных действий (демонтаж лагерей мигрантов в пригороде Парижа 23 ноября 2020 г. и т. д.), с

политическими конфликтами (в Сирии, в Йемене, в Южном Судане и т. д.), а также с юридическим статусом мигрантов (например, номинации Legal и Illegal).

В зону дальней периферии (далее Зона II) вошли реакции макрополей «Мечта» и «Экономика» в диапазоне от 19 до 1. Зона II в процентном соотношении составляет 10,84 %, к этой зоне относятся ассоциации, связанные с возможностями и надеждами мигрантов: New life, New start, Opportunity, Hope, французские Hospitalité, Intégration, Entraide. Также экономические ассоциации связаны с поиском работы – Seeking employment» или Recherche de travail и финансовым положением мигрантов – Cheap labour, Economic struggle.

Таким образом, можно утверждать, что представленный концепт *MIGRANT* является актуальным концептом англоязычного общества, так как его репрезентация осуществляется посредством широкого ряда различных лексем, носители языка «стремятся наделить» концепт многочисленными признаками.

### Заключение

К итогам работы отнесём определение структуры изучаемого концепта *MIGRANT* и построение его ассоциативно-вербальной модели. В рамках ассоциативного эксперимента нами была описана полевая организация концепта, в ядро которого входят семантические модули «Туризм» и «Человек», а периферию составляют семантические модули «Оценка», «Политика», «Мечта» и «Экономика».

В нашей работе проводился анализ языковых репрезентаций концепта с целью определения лексического разнообразия в репрезентации образа мигранта «внутри» англоязычного общества. Представленный анализ концепта доказывает его актуальность в английской культуре, фрагментарно во французской, поскольку он связан с большим количеством различных лексем, которые демонстрируют его комплексную и сложную структуру.

### Список литературы

- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стереотип. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
- Белянин В. П. Психоллингвистика. Москва: Флинта, 2003. 232с.
- Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во «Тамбовский университет», 2000. 123 с.
- Зубарева Е. О. Моделирование концептуального поля «Миграция». Дисс. ... к. филол. н., Пермь, 2019. 215 с.
- Зубарева Е. О., Шустова С. В. Синтагматический анализ концепта «Миграция» (на материале корпусных данных) // Миграционная лингвистика. 2019. №1. С. 23–42.
- Иванова Е. В. Концепт как одна из основных единиц когнитивной лингвистики // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2006. № 3. С. 40–47.
- Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике. Екатеринбург: Изд-во «Уральский федеральный университет», 2012. 818 с.

Кононова И. В. Структура лингвокультурного концепта: Методы выявления и механизмы семантизации // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. № 1. С. 49–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18266972> (дата обращения 20.11.2020).

Кубрякова Е. С. и другие. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: Изд-во «Филологический факультет МГУ», 1997. 245 с.

Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 6–17.

Пименова М. В. Введение в когнитивную лингвистику. Предисловие. Вып. 4. Кемерово: Наука, 2004. 208 с.

Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Учебное издание. Москва: АСТ «Восток-Запад», 2007. 314 с.

Шустова С. В., Хорошева Н. В., Зубарева Е. О. Языковая репрезентация концепта «Родители-мигранты» в научном и медийном дискурсах // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 87–94.

Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/migrant> (дата обращения 25.11.2020).

Marquis C. Paris Police Continue To Harass Homeless Migrants / Human Rights Watch, 2020 // URL: <https://www.hrw.org/news/2020/11/25/paris-police-continue-harass-homeless-migrants> (дата обращения: 25.11.2020).

World Migration Report 2020 / International Organization for Migration, 2019 // URL: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf) (дата обращения: 22.11.2020).

***Prytkina L. A.***

*Student of the Faculty of Foreign Languages and Literatures,  
Perm State University, Perm, Russia*

***Shustova S. V.***

*Grand Ph. D. (Philology), Perm State University, Perm, Russia*

### **REPRESENTATION OF THE CONCEPT MIGRANT IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF THE SPEAKERS OF THE ENGLISH AND FRENCH LANGUAGES**

*The article deals with the issues of linguistic representation of the MIGRANT concept. The choice of this concept is not accidental, it is connected, first of all, with large-scale migration processes and problems that arise against this background. Objective reality is reflected in human consciousness, and representation, being a special cognitive form, refers both to the process of representing the world in human consciousness and to the unit of such a representation. A free associative experiment was carried out. As a result of processing the results, the associative field of the concept was formed and the analysis of the linguistic representation of this concept in native speakers's consciousness was carried out. Participants were asked to write 10 associations for the stimulus word "migrant". Twenty three representatives of foreign countries took part in the experiment. The age of the respondents varies from 18 to 55 years. The associative-verbal field*

*"Migrant" consists of 6 semantic modules. Analyzing the constructed semantic classification, it is possible to trace how the image of a migrant is presented in the minds of citizens of English-speaking countries. In the article an associative-verbal model of the MIGRANT concept is developed. Within the framework of a free associative experiment, the field organization of the concept was described; the core of the field includes the semantic modules "Tourism" and "Human", and the periphery is made up of the semantic modules "Evaluation", "Politics", "Dream" and "Economics".*

*Keywords: semantic module, migration linguistics, associative experiment, associative-verbal field, conceptualization, representation, MIGRANT concept.*



УДК 811.133.1

**Шалгина Екатерина Анатольевна**

Старший преподаватель, кафедра лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д.15, тел.: +7 (342) 2396283, e-mail: chantal2003@list.ru

**БИБЛЕЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ «BON SAMARITAIN /  
ДОБРЫЙ САМАРИТЯНИН» В МЕДИАДИСКУРСЕ**

*В статье представлены результаты исследования библейского фразеологизма (БФ), проведённого на материале публикаций французских СМИ: Le Figaro, Le Monde (2013–2020). Исследование проводилось на материале таких рубрик новостных изданий, как «Politique» – политические новости, «Économie» – новости из мира бизнеса и финансов, «International» – новости других стран, «Société» – самые обсуждаемые в обществе новости, «Sport» – новости спорта, «Madame Figaro» – события из области моды, культуры, «Figaro Santé» – новости медицины, статьи о здоровом образе жизни. Начальным критерием отбора материала явилось наличие лексических единиц в составе БФ, репрезентирующих семантическое поле «Милосердие (Charité)» – любовь к ближнему, благо, милость, доброта, дар, даяние. Таким образом, были выделены библейские выражения в форме законченного предложения, афоризма или пословицы. Исследовался БФ Bon Samaritain, репрезентирующий концепт Charité и являющийся одним из наиболее частотных в рубриках «Politique», «Économie», «Société», что, возможно, обусловлено его особой тематической и высокой прагматической направленностью в связи с социально-экономическими последствиями пандемии Covid-19, обострением проблемы миграции в современном мире. Обращение к Библии объясняется желанием автора привлечь внимание читателя к этим важным темам, оказать на него эмоциональное воздействие. Задача исследования – проанализировать возможные семантические модификации и роль БФ в процессе структурирования, обработки и представления информации в медиадискурсе.*

*Ключевые слова: библейские фразеологизмы, добрый самаритянин, Bon Samaritain, медиадискурс, языковая десакрализация, миграция.*

**Введение**

Библия – общий элемент культуры «разноязычных обществ». Многие эпизоды Ветхого и Нового завета, библейские персонажи по-разному функционируют в национальном языке как литературном, так и разговорном, что связано с различными факторами. Медийный дискурс, затрагивая широкий круг вопросов, связанных, в первую очередь, с политикой, идеологией, культурой, становится сферой активного функционирования фразеологизмов-библейизмов, являющихся прецедентными единицами,

транслирующими заложенные в первоисточнике идейные, нравственные, этические смыслы, созвучные с освещаемыми в медиа-текстах проблемами современного общества [Третьякова, 2017, с. 177].

Фразеологические единицы библейского происхождения были и остаются предметом исследования. Изучение данных языковых единиц давно и плодотворно ведётся на материале разных языков, в том числе в сопоставительном аспекте: В. Г. Гак [1997], А. Г. Назарян [1976], Е. Б. Яковенко [2015], О. В. Фельде [2014] и другие.

Русская библейская фразеология отражена в лексикографических трудах и словарях: В. П. Беркова [Берков, 2000], В. М. Мокиенко [Мокиенко, 2000, 2017], К. Н. Дубровиной [Дубровина, 2010], французско-русский словарь библеизмов Н. П. Жуковской [Жуковская, 2006]. Общедоступность и большое тематическое разнообразие медиа-текстов даёт богатый материал для исследований – работы И. Ю. Третьяковой [Третьякова, 2017], Е. С. Худяковой [Худякова, 2008], С. В. Шустовой [Шустова, 2018, 2019, 2020].

### Основная часть

Соотношение между БФ и текстом Библии проявляется в каждом языке по-разному. В. Г. Гак делит БФ на две группы: цитатные (контекстуальные) и ситуативные. Контекстуальные БФ являются элементами текста, иногда с незначительными изменениями. Ситуативные БФ в соответствующей форме отсутствуют в Библии, но репрезентируют определённую ситуацию [Гак, 1997, с. 55–56].

Следующая оппозиция – наличие или отсутствие конкретного БФ в языке. Большое количество БФ совпадают в двух языках, например: *Добрый Самаритянин* и *Bon Samaritain* [Евангелие от Луки 10:33] (ИИМ, 1). Разделяя мнение В. М. Мокиенко, что библейские выражения могут существовать в разных формах – законченное предложение, употреблённое в качестве афоризма, устойчивое словосочетание – в качестве фразеологизма, а также в форме одного слова, приведём следующие примеры: *Возлюби [люби] ближнего < своего > как самого себя* [Мф. 22: 39] (ИИМ, 2) / *Tu aimeras ton prochain comme toi-même* [Matthieu 22: 39].

Однако есть много случаев, когда в одном языке библейская ситуация отображается как БФ, а в другом языке он не закрепляется. Причинами могут стать как субъективная избирательность, так и культурные факторы: 1) наличие единственного общепринятого перевода Библии в России; 2) закрепление некоторых выражений в качестве ритуальных формул в России, не являющихся фразеологизмами во Франции [Гак, 1997, с. 57–58].

При анализе фрейма «Милосердие» БФ «алчущие и жаждущие» принимает роль субъекта милосердия. *Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся* [Мф. 5: 6] (ИИМ, 3); *Heureux ceux qui ont faim et soif de la justice, car ils seront rassasiés!* Отсутствие фразеологизма во французском переводе Библии объясняется структурной особенностью языка (объективный фактор). Ш. Балли рассматривает данный тип фразеологизмов, а именно, глагольные группы (*avoir faim, avoir soif*), «как переходную ступень между фразеологической группой и абсолютным единством», возникшую в

результате необразного переосмысления, что подтверждается отсутствием у них «второго плана» [Балли, 2001, с. 94–95].

*Создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в лице его дыхание жизни, и стал человек душою живою* [Быт. 2:7] (ИИМ, 4) ... *et l'homme devint un être vivant; «живая душа» / c'est une bonne âme.*

Упоминание о добром имени человека как наивысшей ценности, которой нужно дорожить, встречается в Библии неоднократно: *Доброе имя*, то есть безупречная репутация. *Доброе имя лучше большого богатства, и добрая слава лучше серебра и золота* [Притч. 22:1] (ИИМ, 5). Французский перевод использует напрямую слово *репутация*: *La réputation est préférable à de grandes richesses, Et la grâce vaut mieux que l'argent et que l'or* [Proverbes 22:1].

Первичные и вторичные БФ: первичные отражают библейский текст или ситуацию, вторичные – отдалённо связаны с текстом Библии и включают отдельные слова из Книги Книг.

Непосредственные и опосредованные БФ. Первые непосредственно восходят к Библии: *«У тебя же, когда творишь милостыню, пусть твоя левая рука не ведаёт, что делает правая»* [Матф. 6:3] (ИИМ,3). Что призывает нас не говорить о совершенных благодеяниях, благодетель должен быть скромн. Выражение, ставшее пословицей, чаще всего используется частично: *Que ta main gauche (ta gauche) ne sache point (ignore) ce que fait ta main droite (ta droite)* как в русском, так и во французском языках.

Вторые могут быть заимствованы из других языков или стать творчеством отдельных авторов. *Да оскудеет рука моя!* – клятвенное уверение в чём-либо, часто дополняется: если сделаю то-то или то-то плохое. В произведении М. Е. Салтыкова-Щедрина «Похороны» (ИИМ, 6) читаем: *«Да оскудеет рука моя, если она напишет недоброе слово о вас!»* Оборот восходит к ФЕ – *Рука дающего не оскудевает / < да > не оскудеет*, ставшей пословицей, однако он не имеет точного соответствия в Библии.

Прямые и переосмысленные БФ касаются преобразования не формы, а содержания библейской цитаты: *Глас вопиющего в пустыне: приготовьте путь Господу, прямыми сделайте стези Ему* [Мк. 1:3] (ИИМ, 7). *C'est la voix de celui qui crie dans le désert: Préparez le chemin du Seigneur, Aplanissez ses sentiers.* Современное толкование шутл.-ирон. – страстный, но тщетный призыв к чему-либо; предостережение, просьба, остающиеся без ответа, без внимания; выражение отчаяния без надежды на отклик. В то время как в Библии ФЕ обозначает предупреждение, обращение на важное явление [Гак, 1997, с. 59].

Рассмотрим значения БФ *«Добрый Самаритянин [самарянин] / Bon Samaritain»*, предлагаемые словарями: *Источник БФ* – Евангелие от Луки 10:33. Образ доброго самаритянина заимствован из притчи Иисуса, которая повествует о милосердии и бескорыстной помощи попавшему в беду человеку, со стороны прохожего самарянина – представителя этнической группы, которую евреи не признают единоверцами. В то же время священник, а затем соплеменник пострадавшего от рук разбойников человека, прошли мимо.

1) ИЭС: с пометой *книж.* О человеке, всегда готовом помочь ближнему; ЭСФБ: с пометой *устар.; книжн.* Человек, бескорыстно помогающий людям, оказавшимся в беде; филантроп. *Со странным чувством вошел он в отделение не как пациент, а как добрый самаритянин, навещающий страждущего* [НКРЯ].

2) Словарь крылатых слов и выражений В. Серова: с пометой *ирон.*: Иносказательно: добрый, отзывчивый человек, помогающий нуждающимся, иногда в ущерб себе. *А он, как «добрый самаритянин», принимает и принимает очередных подкидышей* [НКРЯ].

Согласно французским лексикографическим источникам (ИИМ, 8): *bon samaritain*, locution:

**Sens 1:** Personnage présent dans la Bible et dont Jésus dit qu'il est un modèle de charité; il en représente les valeurs. *Персонаж из Библии, о котором Иисус говорит, что он является образцом милосердия; он олицетворяет собой ценности* (перевод Е. Ш.).

*Le samaritain charge le blessé sur sa monture comme le Christ prend sur Lui notre péché pour nous conduire à l'hôtellerie qu'est l'Eglise* [Corpora]. *Самаритянин усаживает раненого на своего скакуна, как Христос берёт на себя наш грех, чтобы привести нас в свой гостеприимный дом, в Церковь* (перевод Е. Ш.).

**Sens 2:** Personne charitable, qui témoigne de l'amour pour les autres. *Exemple : C'est le bon samaritain du village, dès qu'il peut aider, il le fait sans sourciller. Это добрый самаритянин из деревни, как только может помочь, он делает это, нисколько не задумываясь (ничуть не колебавшись)* (перевод Е. Ш.).

По внешней форме встречаем незначительное расхождение с французским одноимённым БФ (носит качественный характер): *милосердный самаритянин* (В. М. Мокиенко объясняет ошибочным произношением *самаритянин* устоявшееся в устной речи [Мокиенко, 2017, с. 170]; возможно употребление *добродетельный (добрый) самаритянин* (ИЭС, 2005, с. 621; СЦА, 1930, с. 122).

По внутренней форме мы отмечаем совпадение мотивирующего признака, положенного в основу наименования БФ: *добрый – доброта, bon – labonté;*

*L'affaire a débutée alors qu'un bon samaritain s'est fait voler sa voiture par les mêmes personnes qu'il s'arrêtait pour aider, suite à un accident* [Corpora]. *Дело началось, когда у доброго самаритянина угнали его машину те же люди, которым он остановился помочь в связи с аварией* (перевод Е. Ш.).

Джамель Деббуз (известный французский актёр марокканского происхождения, продюсер) организовал Фестиваль смеха на своей родине. Шоу приносит дополнительные рабочие места городу, выгоду коммерсантам, славу стране и большие хлопоты, а иногда убытки самому организатору: *Contrairement aux apparences, ce festival, créé par Jamel Debbouze il y a huit ans, est loin d'être une poule aux oeufs d'or. «Pendant les cinq premières années, on a perdu entre 200.000 et 300.000 euros par édition»... D'ailleurs, la ville d'accueil prend sa part du gateau... Ne cherchez plus, le bon samaritain s'appelle Jamel* (ИИМ, 9).

Дидактико-орфографический словарь поясняет: *L'expression bon Samaritain désigne une personne qui se montre secourable, dévouée envers les autres. Toute fois, cette expression est aussi*

*utilisée avec ironie, pour reprocher à une personne d'être égoïste.* Добрый самаритянин – человек, проявляющий заботу и преданность по отношению к другим. Отмечается, что выражение может использоваться с иронией в случае упрека человеку при проявлении эгоизма с его стороны или напоказ выставляющего свои благодетели. Французские СМИ дают щедрые примеры милосердия и благотворительности публичных персон, работающих на свой имидж.

В статье *Salah, le bon samaritain* (Салах, добрый самаритянин), известный футболист Мохаммед Салах, по пути на тренировку заезжает на заправочную станцию, позируя и раздавая автографы клиентам АЗС, заправляя бензином свой Bentley и всех автомобилистов, находящихся там в этот момент: *Aproximité du centre d'entraînement de Liverpool, à Melwood, certains clients d'une station service ont cette semaine eu la surprise de voir, en tenue, Mohamed Salah débarquer dans sa Bentley... L'Égyptien en prenant soin de respecter les gestes barrières (il avait des gants et du gel) a posé pour des photos des clients-supporters avant de régler son plein d'essence et celui de toutes les personnes de la file comme le raconte Le Matin* (ИИМ, 10).

Одновременно с этим, наблюдается тенденция светского обесценивания БФ средствами массовой информации, то есть языковой десакрализации. Приведём определение термина «десакрализация библеизмов», что означает секуляризованная популяризация библейских фразеологических единиц с более низким ценностным регистром в современном дискурсе с целью актуализации того семантического сегмента, который необходим адресанту в коммуникации [Шкуран, 2020, с. 57].

Языковая единица «*Bon Samaritain*» / «Добрый Самаритянин» была выбрана нами для исследования в связи с высокой степенью метафоричности и полисемантической этого библеизма, часто используемого в рубриках «*Politique*», «*Économie*» и являющегося мощным средством влияния на формирование общественного мнения с помощью СМИ, на политическую картину мира, что позволяет формировать в сознании носителя языка необходимое отношение к политической жизни государства и общества.

Анализ газетного контента показал неравномерное распределение количества вхождений БФ в рубрики: из 302 вхождений на «*Politique*», «*Économie*» приходится 244 употреблений, «*Société*», включая «*TVMagazine– télé – cinema*» – 22, «*Madame Figaro*» – 14, «*Figaro Santé*» – 6, «*Sport24*» – 5, Разное – 11.

БФ «*Bon Samaritain*» реализует своё значение по отношению:

1) к политическим/экономическим событиям: *La BCE joue à plein ce rôle de Bon Samaritain et au profit de tous* (ИИМ,11). *Центральный Европейский Банк (ЕЦБ) играет на полную мощь роль доброго самаритянина и на благо всех* (перевод Е. Ш.).

2) к политическим деятелям и официальным лицам через ироническую оценку прессы по отношению к попыткам французского правительства организовать карантин и смягчить его последствия в связи с распространением коронавируса: *Est-ce lié au «mécanisme exceptionnel et massif de chômage partiel (qui a été) mis en place», selon les termes d'Emmanuel Macron s'exprimant à la télévision le 12 mars? L'intention était bonne. Quoi de plus louable que*

*de protéger les emplois, l'État jouant le bon Samaritain, se substituant temporairement aux entreprises pour leur éviter de licencier leur personnel?* (ИИМ, там же) Связано ли это с «исключительным и массовым механизмом частичной безработицы (который был) создан», по словам Эммануэля Макрона, сделавшего заявление по телевидению 12 марта? Намерение было хорошим. Что может быть более похвальным, чем защита рабочих мест, когда государство играет доброго самаритянина, временно заменяя компании, чтобы они не увольняли своих сотрудников? (перевод Е. Ш.).

3) к государствам: *Entre Israël et Palestine, les bons samaritains tentent de survivre* (ИИМ, 12). Между Израилем и Палестиной добрые самаритяне пытаются выжить (перевод Е. Ш.).

Западные политологи и мировые СМИ оценивают поставки КНР в европейские государства медицинского оборудования, материалов, как способ отвлечения внимания от вспышки вируса в Ухане, а предложения Китая о помощи, как инструмент для укрепления своих политических и экономических позиций в мире: *Aujourd'hui, la deuxième puissance mondiale relève la tête, ayant enravé la progression du Covid-19 dans le Hubei et lance une offensive diplomatique tous azimuts, jouant les bons samaritains en Europe* (ИИМ, 13). Сегодня Вторая мировая держава поднимает голову, пресекая распространение Covid-19 в Хубэй и начинает всестороннее дипломатическое наступление, играя роль добрых самаритян в Европе.

4) к недостаткам социально-политического строя: Благотворительные пожертвования Билла и Мелинды Гейтс в поддержку бедного населения третьих стран мира, на которых благотворительное детище Гейтса заработало сотни миллионов долларов, вызывают неоднозначную реакцию СМИ и массовые протесты жителей этих стран. *Bill et Melinda Gates, de bons samaritains? Depuis qu'ils ont créé leur fondation, en 2000, Bill et Melinda Gates sillonnent l'Afrique* (ИИМ, 14). Билл и Мелинда Гейтс являются добрыми самаритянами? С тех пор как они создали свой фонд, в 2000 году Билл и Мелинда Гейтс бороздят Африку (перевод Е. Ш.).

5) к преступникам: автомобильные аферисты, имитирующие поломку или отсутствие бензина, в поисках доверчивых водителей: *Pour convaincre le bon samaritain de lui «prêter» des espèces ou de se rendre devant un distributeur d'argent proche, l'escroc lui propose de lui donner en gage des bijoux prétendument être en or, alors qu'ils n'ont en réalité aucune valeur* (ИИМ, 15). Чтобы убедить доброго самаритянина «одолжить» наличные деньги или пойти к ближайшему банкомату, мошенник предлагает отдать ему в залог драгоценности, якобы золотые, тогда как на самом деле они не имеют никакой ценности (перевод Е. Ш.).

6) к социальным (специальным) группам (мигранты, беженцы, спасатели): Папа Римский Франциск призывает защищать и интегрировать мигрантов и беженцев: *Le Pape François y insiste: ... Le bon samaritain qu'il nous donne longuement en exemple «a eu besoin de l'existence d'une auberge qui lui a permis de résoudre ce que tout seul en ce moment-là il n'était pas en mesure d'assumer». Une charité réaliste suppose d'abord de soigner l'auberge pour*

*pouvoir prendre soin du pauvre ou de l'étranger ... et de «trouver le juste équilibre entre le devoir moral de protéger les droits de ses propres citoyens et celui de garantir l'assistance et l'accueil des migrants»* (ИИМ, 16).

*Signalons au passage qu'en français de Suisse, le mot **samaritain** est synonyme de secouriste. Devenez Bon Samaritain et sauvez des vies!* (ИИМ, 17). Отметим, кстати, что в швейцарском французском языке слово самаритянин является синонимом спасателя. Станьте добрым самаритянином и спасите жизни! (перевод Е. Ш.).

7) к объектам, явлениям действительности (социальные мобильные приложения – социальные сети, специализированные (клубные) сети, магазины): *Le «Bon Samaritain», est un service de géolocalisation de volontaires formés aux gestes de premiers secours* (ИИМ, 18). "Добрый самаритянин" – это служба по определению места положения добровольцев, обученных оказанию первой помощи (перевод Е. Ш.).

### Выводы

Проведённый анализ участия БФ «Bon Samaritain» в обработке и структурировании информации в реальных ситуациях на материалах французских СМИ показал, что БФ реализует своё значение по отношению: к политическим/экономическим событиям (с большим количественным преимуществом вхождений в указанные рубрики); по отношению к политическим деятелям и официальным лицам (преобладание иронической оценки прессы); по отношению к государствам и к недостаткам социально-политического строя; по отношению к преступникам (реализуя иноказательную коннотацию о добром самаритянине, как об отзывчивом человеке, помогающем нуждающимся, иногда в ущерб себе); по отношению к социальным (специальным) группам, в том числе мигранты, спасатели.

Отмечая особенности функционирования БФ «Bon Samaritain / Добрый Самаритянин», подчеркнём функции эмоционального выделения, как расстановки эмоциональных акцентов и семантического выделения наиболее важной информации в дискурсе. Употребление БФ в эвфемистической роли, помогающей завуалировать существо дела или закодировать информацию, сделав её понятной для ограниченной аудитории (БФ *Возлюби ближнего своего / Tu aimeras ton prochain* в отношении мигрантов), а так же тенденция десакрализации библеизмов, обнаружены во французском медиадискурсе.

### Список литературы

- Балли Ш. Французская стилистика. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 392 с.
- Верещагин Е. М. Современная библеистика в общедоступном изложении. В 2-х тт. Москва: Лада, 2013. 536 с.
- Гак В. Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами) // Вопросы языкознания. 1997. Выпуск № 5 С. 55–65. URL: <https://arxiv.gaugn.ru/s0373-658x0000617-1-1-ru-220/> (дата обращения: 15.12.2020)
- Мокиенко В. М. Библеизмы в современной русской речи. Как их правильно понимать и употреблять. Москва: Центрполиграф, 2017. 237 с.

Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. Учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1976. 318 с.

Третьякова И. Ю. Библиейские фразеологизмы в медиатекстах // Человек в информационном пространстве: понимание в коммуникации: сборник научных трудов. Ярославль: Изд-во «Ярославский государственный педагогический университет». 2017. С. 176–183.

Фельде О. В. Библиейзмы // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание. Сибирский федеральный университет / под редакцией А. П. Сквородникова. Красноярск, 2014. С. 71–72.

Худякова Е. С. О функциях религиозной лексики и библейзмов в текстах современных печатных СМИ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 49. С. 226–234.

Шкуран О. В. Десакрализация библиейского фразеологизма *Не хлебом единым жив человек* на материале интернет-, медиадискурса // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. 2020. Т.42. № 7. С. 54–63.

Шустова С. В., Хорошева Н. В., Арекеева Ю. Е. Паремийные трансформанты как средство расширения паремиологического пространства // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 396–397.

Яковенко Е. Б. Использование компьютерных технологий в моделировании библиейской картины мира // Когнитивные исследования языка. 2015. № 23. С. 166–173.

#### Источники иллюстративного материала

Новый Завет. Евангелие по Луке 10:33. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Lk.10&c~r~h> (дата обращения: январь 2021).

Новый Завет. Евангелие по Матфею 22:39. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Mt.22&c~r~h> (дата обращения: январь 2021).

Новый Завет. Евангелие по Матфею 5: 6; 6:3. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Mt.5&c~r~h>; <https://azbyka.ru/biblia/?Mt.6&c~r~h> (дата обращения: январь 2021).

Ветхий Завет. Бытие 2:7. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Gen.2&c~r~h> (дата обращения: январь 2021). Книга Притчей Соломоновых 22:1. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Prov.22&c~r~h> (дата обращения: январь 2021).

Салтыков-Щедрин М. Е. Похороны. URL: [https://bookscafe.net/read/saltykov\\_schedrin\\_mihail-sbornik-168668.html#p31](https://bookscafe.net/read/saltykov_schedrin_mihail-sbornik-168668.html#p31) (дата обращения: январь 2021).

Новый Завет. Евангелие по Марку 1: 3. URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Mk.1> <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/bon-samaritain/> (дата обращения: январь 2021).

Sarah Lecoeuvre. Marrakech du rire 2018 : ce que rapporte vraiment le festival à Jamel Debbouze // Figaro.fr, le 05 juillet 2018.

Liverpool: Salah paie... // Figaro.fr, le 12 juin 2020.

Jean-Pierre Robin. Onze millions de salariés en chômage partiel, désastre économique et humain // Figaro.fr, le 03 mai 2020.

Vincent Jolly. Entre Israël et Palestine, les bons Samaritains tentent de survivre // Figaro.fr, le 24 août 2018.

Buysse K., Essers D. L'économie mondiale à l'ère du COVID-19 : Les économies émergentes peuvent-elles continuer à faire tourner le moteur ? // Revue économique, septembre 2020.

Christophe Le Bec États-Unis : Bill et Melinda Gates, de bons samaritains ? // Jeune Afrique, le 21 juin 2012.

Stéphanie Alexandre: Alerte : «l'arnaque à la panne bulgare» sévit sur les routes // Figaro.fr, le 02 decembre 2019.

Mathieu Detchessahar: Encyclique du pape: «La fraternité universelle n'est possible que si elle se construit autour d'une famille aimante et d'une nation unie» // FigaroVox, le 09 octobre 2020

<https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-bon-samaritain> (дата обращения: январь 2021).

<https://www.sdis70.fr/devenez-bon-samaritain.htm> (дата обращения: январь 2021).

### Словари

Бирих А. К., Мокиенко В. М. и другие. Русская фразеология: историко-этимологический словарь. Санкт-Петербург; Москва: Астрель [и др.], 2005 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). 926 с.

Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов русского языка. Москва: «Русские словари»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2000. 624 с. (БМШ)

Дубровина К. Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. Москва: Флинта; Наука, 2010. 808 с.

Жуковская Н. П. Библизмы французского языка. Заимствования, фразеологизмы, цитаты, персонажи, аллюзии. Опыт франко-русского комментированного словаря терминов и выражений, имеющих библейский источник. Москва: Изд-во «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», 2006. 384 с.

Займовский С. Г. Крылатое слово: Справочник цитаты и афоризма. Москва; Ленинград: Госиздат, 1930. 493 с.

Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. Москва: Русский язык, 1998. 846 с.

Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений / автор-составитель В. Серов. Москва: Локид-пресс, 2004. 877с.

### Список принятых обозначений и сокращений

ИЭС – Бирих А. К. Русская фразеология: историко-этимологический словарь.

СЦА – Займовский С. Г. Справочник цитаты и афоризма.

НКРЯ – Национальный корпус русского языка.

ЭС – Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений.

Corpora – corpora.uni-leipzig.de.

**Shalgina E. A.**

*Senior Lecturer, Perm State University, Perm, Russia*

### ***BIBLICAL PHRASEOLOGICAL UNITS «BON SAMARITAIN / ДОБРЫЙ САМАРИТАНИН» IN THE MEDIA DISCOURSE***

*The article presents the results of a study of Biblical phraseological units (BPU), conducted on the material of publications of the French press of 2013–2020. The material was collected from Le Figaro and Le Monde of such sections as "Politique" – political news, "Économie" – news from the world of business and finance, "International" – news from other countries, "Société" – the*

most discussed news in society, "Sport" – sports news, "Madame Figaro" – events of fashion industry and culture, "Figaro Santé" – medical news, articles about a healthy lifestyle. The initial criterion for selecting the material was the presence in the BPU of lexical units that represent the semantic field "Charity (Charité)" – love for one's neighbor, good, mercy, kindness, gift, giving. Thus, the Biblical phraseological units were distinguished in the form of a complete sentence as aphorisms or proverbs. The subject of the research is a BPU "Bon Samaritain", representing the concept Charité. It is one of the most frequent in the sections "Politique", "Économie", "Société", which is explained due to its special thematic and high pragmatic focus on the socio-economic consequences of the pandemic of Covid-19, the aggravation of the problems of migration in the modern world. A considerable number of references to the Bible is explained by the desire of the authors to draw readers' attention to these important topics, to produce an emotional impact on the readers. The aim of the research is to analyze the possible semantic modifications and the role of the BPU in the process of structuring, processing and presenting information in the media discourse.

*Keywords:* biblical phraseological units, добрый Самаритянин, Bon Samaritain, media discourse, language desacralization, migration.



# ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА

---

УДК 811.112.2'36

**Архипова Ирина Викторовна**

Кандидат филологических наук, профессор кафедры французского и немецкого языков,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28, тел.: +7 2441368, e-mail: irarch@yandex.ru

## **ИТЕРАТИВНАЯ ТАКСИСНАЯ КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ: ВОПРОСЫ ОПИСАНИЯ И СТРУКТУРИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ)**

*Настоящая статья посвящена вопросу описания и структурирования итеративной таксисной категориальной ситуации одновременности и разновременности в разноструктурных языках (немецком, русском, английском, нидерландском). Итеративно-таксисные категориальные ситуации одновременности/разновременности репрезентируют значения собственно итеративной, мультипликативной и дистрибутивной одновременности/разновременности в сфере итеративно-примарного и итеративно-вторичного таксиса. Автором статьи выделены такие разновидности итеративной таксисной категориальной ситуации одновременности/разновременности: итеративно-примарно-таксисная категориальная ситуация одновременности (собственно итеративная, мультипликативная, дистрибутивная); итеративно-вторично-таксисная категориальная ситуация одновременности (собственно итеративная, мультипликативная, дистрибутивная); итеративно-примарно-таксисная категориальная ситуация разновременности (собственно итеративная, мультипликативная, дистрибутивная). Исследованные высказывания с итеративно-таксисной семантикой одновременности/разновременности характеризуются генетической или словообразовательной итеративностью девербативов (мультипликативной, итеративной, дистрибутивной), вербальной итеративностью (мультипликативной, итеративной, дистрибутивной) и количественно-адвербиальной или количественно-атрибутивной итеративностью, детерминированной семантикой итеративных квантификаторов. В связи с этим речь идёт о таких итеративных таксисных категориальных ситуациях, как: девербативно-итеративные; вербально-итеративные и адвербиально- или атрибутивно-итеративные.*

*Ключевые слова: таксис, итеративно-примарный таксис, итеративно-вторичный таксис, итеративная таксисная категориальная ситуация, итеративно-примарно-таксисная категориальная ситуация, итеративно-вторично-таксисная категориальная ситуация, одновременность, разновременность.*

## Введение

Наш исследовательский интерес представляет вопрос структурирования и описания итеративной таксисной категориальной ситуации одновременности и разновременности в разноструктурных языках (немецком, английском, нидерландском, русском).

Описанию вопросов, связанных с актуализацией семантики итеративности в разноструктурных языках, посвящены работы ряда отечественных лингвистов [Архипова, 2019, 2020а, б, в, г, д; Долинина, 1996; Кибардина, 1989; Комиссарова, 2014; Князев, 1989; Смирнов, 2010; Шустова, 2012, 2013; Никора, 2012; Прозорова, 2014; Храковский, 1989].

Итеративные высказывания с итеративно-таксисной семантикой одновременности/разновременности характеризуются синкретизмом генетической и словообразовательной итеративности девербативов (мультипликативной, итеративной, дистрибутивной), вербальной итеративности (мультипликативной, итеративной, дистрибутивной) и квантитативно-адвербиальной или квантитативно-атрибутивной итеративности, детерминированной семантикой итеративных квантификаторов (адвербиалов и атрибутов). В связи с этим речь идёт об итеративных таксисных категориальных ситуациях одновременности/разновременности такого рода: (1) девербативно-итеративные (в случае наличия девербативов с интегральным семантическим признаком «генетическая/словообразовательная итеративность»); (2) вербально-итеративные (при наличии мультипликативных, собственно итеративных, диминутивно-итеративных, интенсивно-итеративных, дистрибутивных глаголов); (3) адвербиально-итеративные или атрибутивно-итеративные (при наличии различных итеративных квантификаторов, в частности, итеративных атрибутов и адвербиалов).

Итеративно-таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности репрезентируют значения собственно итеративной, мультипликативной и дистрибутивной одновременности/разновременности в сфере итеративно-примарного и итеративно-вторичного таксиса. Следует, как представляется, выделять такие типы и подтипы итеративных таксисных категориальных ситуаций одновременности/разновременности: (1) итеративно-примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности; (1а) собственно итеративно-примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности; (1б) мультипликативно-примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности; (1в) дистрибутивно-примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности; (2) итеративно-вторично-таксисные категориальные ситуации одновременности; (2а) собственно итеративно-вторично-таксисные категориальные ситуации одновременности; (2б) мультипликативно-вторично-таксисные категориальные ситуации одновременности; (2в) дистрибутивно-вторично-таксисные категориальные ситуации одновременности; (3) итеративно-примарно-таксисные категориальные ситуации разновременности; (3а) собственно итеративно-примарно-таксисные категориальные ситуации разновременности; (3б) мультипликативно-примарно-таксисные категориальные ситуации разновременности; (3в) дистрибутивно-примарно-таксисные категориальные ситуации разновременности.

### Основная часть

Итеративно-примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности репрезентируют примарно-таксисное значение одновременности при условии итеративной детерминации в силу итеративных глаголов, девербативов и квантификаторов (атрибутов и адвербиалов) в итеративных высказываниях с предложными девербативами с таксисообразующими предлогами *in, bei, mit, während, bij, gedurende, hangende, tijdens, во время, в течение, во время, в течение, upon, on, at, by, with* в темпоральном значении.

Итеративно-вторично-таксисные категориальные ситуации одновременности могут репрезентировать вторично-таксисное значение одновременности в итеративных высказываниях с предложными девербативами с гетерогенно-таксисными предлогами обстоятельственной (модальной, инструментальной, каузальной, concessивной, консеквтивной и других) семантики: *in, bei, mit, unter, durch, wegen, aus, vor, aufgrund, trotz, ungeachtet, mittels, dank, per, infolge, zu, für, at, on, by, with, becauseof, through, despite, inspiteof, for, inconsequenceof, following, под, при, вопреки, несмотря на, в силу, благодаря, ради, для, из-за, от, вследствие, bij, ondanks, ongeacht, trots, ingevolge, krachtens, met, per, wegens, vanwege, voor*.

Итеративно-примарно-таксисные и итеративно-вторично-таксисные категориальные ситуации одновременности могут актуализировать значения собственно итеративной, мультипликативной или дистрибутивной одновременности (см. собственно-итеративно-таксисные, мультипликативно-таксисные или дистрибутивно-таксисные категориальные ситуации одновременности примарного или вторичного характера). Например:

*Beim Kochen ist man immer auch von seiner eigenen, gefühlten Temperatur abhängig ... (Dwds).*

*Und bei jeder Zusammenkunft wurde eine Kasse gefüllt, um jährlich eine Vereinsfahrt unternehmen zu können (LC).*

*Wolf habe Probleme mit seinen Knien gehabt, das eine Bein sei immer leicht ausgeschlagen beim Gehen... (Dwds).*

*Sie entdeckt sogar eine Maus, die sich durch ihr Rascheln verraten hat (LC).*

*Mit der Entspannung ist es vorbei, als Sven und Sarah mit lautem Knattern vorfahren (LC).*

*Das Tolle ist, mit lautem Lachen atmen wir doppelt so viel Sauerstoff ein wie sonst, zwölf statt sechs Liter (LC).*

*On their departure every individual young and old is given a gift of coins wrapped in betel leaf (LC).*

*Bij het springen ging het minder fortuinlijk maar ondanks een weigering was er toch nog een winstpunt (LC).*

*Во время прибытия их судов к якорному месту, каждый из них выходит, имея с собою хлеб, мясо, молоко, лук и горячий напиток... (НКРЯ).*

Актуализация итеративно-примарно-таксисной или итеративно-вторично-таксисной категориальной ситуации одновременности может быть детерминирована собственно итеративной или мультипликативной семантикой девербативов словообразовательной или генетической кратности, а также семантикой итеративных глаголов (собственно итеративов, дистрибутивов, мультипликативов). Такие итеративные высказывания могут

репрезентировать девербативно-итеративные и/или вербально-итеративные категориальные ситуации одновременности. Например:

Forscher fanden *während der Beobachtungen* eine verstreute Gruppe junger Sterne, die erst im Entstehen sind (LC).

Lange hat die Stadt auf diesen Tag warten müssen, zögerte sich doch die Eröffnung mal durch Planungsverzug, mal *durch festgefahrene Verhandlungen* um etliche Jahre hinaus (LC).

Am Abend des 8. Novembers 1895 nahm er nun *bei diesen seinen Untersuchungen* wahr, daß sich auf dem in der Nähe der Vakuumröhre aufleuchtenden Schirm ein scharfer dunkle Schatten abzeichnete (LC).

Wir sind jetzt verschwägert, sagt der zweite Herr Schulze *mit Kopfnicken* zum Angeklagten hin und mit Triumph in der Stimme (Dwds).

*Beim Abschied reden* sie freundlich und vergnügt *zusammen*, sie auf englisch und er auf altbayerisch (Dwds).

*Wegen der Überfälle auf zwei Ausländerwohnheime* sind am Freitag zwei junge Männer in Halle zu jeweils zehn Monaten Jugendstrafe auf Bewährung verurteilt worden (Dwds).

*Trotz der Angriffe auf den Kanzler*, die zu einem Teil wirkliche Schwächen Brandes treffen, ist seine Autorität in der Koalition eher größer geworden (Dwds).

Een Eekhoorn gebruikt zijn staart als roer *bij het springen van tak naar tak* (LC).

В 1907 году, *во время приезда Константина Константиновича* в 1-й Московский кадетский корпус, *дети* даже *собирали* пепел от его сигары, который потом хранили как величайшую драгоценность (НКРЯ).

*И во время допроса* она предала всех своих сподвижников, и в том числе великого философа Лонгина... (НКРЯ).

В собственно итеративно-примарно-таксисной и итеративно-секундарно-таксисной категориальной ситуации одновременности актуализация итеративно-таксисной семантики детерминирована семантикой итеративных квантификаторов: итеративных адвербиалов и атрибутов (интервала, цикличности, счетного комплекса, определённой или неопределённой частотности, узуальности и других). Такие итеративные высказывания репрезентируют адвербиально- или атрибутивно-итеративные категориальные ситуации одновременности. Например:

Unser Kontakt ist nie abgerissen und *bei jeder Begegnung* hat mir sein Charakter und seine Lebensfreude imponiert (LC).

*Bei jedem Klingeln* begegnet man ihr: der Gegensprechanlage (LC).

*Beim Gehen durch Galerien in Berlin-Mitte* fällt gerade einmal *wieder* besonders auf, dass es viel mehr als die westlich geprägte Kunstwelt gibt (Dwds).

*Bei langsamem Schreiten* auf ebenem Pfade blickte Roman *immer* hinauf zu diesen flimmernden Lichtern... (Dwds).

*Mit der Abreise* werden die neugeknüpften Beziehungen zwischen Stadt und Land keineswegs *immer* abgebrochen (Dwds).

Leider merkt sie das immer erst, wenn sie Fanny *abends beim Schlafen* zusieht (Dwds).

«Sein ist das ruhelose Atmen, das wir *immer* noch *im Schlaf* hören», lautet der letzte Satz bei Miles (Dwds).

*Beim Anziehen, beim Ausziehen, beim Waschen, bis heute braucht Michael bei jeder Kleinigkeit Hilfe, und noch immer ist es ihm jedes Mal peinlich* (Dwds).

*Immer wieder signalisieren sie durch Kopfnicken gegenseitige Zustimmung...* (LC).

*Something that with the arrival of each postcard from Andrew, Ben vehemently denies wanting* (LC).

Такие ужины устраивались *обычно во время отъезда Бориса Юльевича...* (НКРЯ).

*...иногда случалось, что во время допроса свидетелей или обвиняемых оглушительный выстрел прерывал заседание...* (НКРЯ).

При отсутствии диагностирующих индикаторов итеративности детерминирующий характер приобретают дополнительные акциональные значения неитеративных глаголов (комитативности, интенсивности, диминутивности, взаимности совершения действия и другие) и субъектная/объектная множественность предикатных актантов. В таких высказываниях актуализируется такой вариант итеративно-примарно-таксисной категориальной ситуаций одновременности, как: дистрибутивно-таксисный. Например:

*Bei der Ankunft werden sämtliche Bücher sogleich collationiert...* (Dwds).

*Mit Kopfnicken bestätigten sie alle Vorwürfe...* (Dwds).

*Во время приезда многих князей и свиты страдают целые деревни* (НКРЯ).

*Such birds are found mainly in gardens, woodlands, and orchards with the arrival of spring* (LC).

Итеративно-примарно-таксисные категориальные ситуации одновременности актуализируются в итеративных высказываниях с девербативами с таксисообразующими предложениями *seit, vor, nach, bis, до, перед, накануне, после, na, vanaaf, voor, voorafgaand, sedert, staande, sinds, tot/detot/detotaan/totaan, after, before, since, following* в темпоральном значении при наличии в них диагностических индикаторов итеративности: итеративных девербативов, итеративных глаголов, а также различных атрибутов и адвербиалов итеративной семантики. Например:

*После допроса Сатаны инспекторы вышли из отделения...* (НКРЯ).

*After the arrivals the large following of parents, families, friends and interested onlookers moved to the amphitheatre* (LC).

*Na een minuut of twintig spelen werd een diepe bal door Tim van O. direct voorgegeven* (LC).

*Nach vielen Überlegungen und einem Gespräch mit seiner Frau habe er sich dagegen entschieden, sagte der Ex-Wirtschaftsminister* (LC).

*In Gaza fanden unmittelbar nach den Angriffen Protestdemonstrationen statt...* (Dwds).

*Nach den Besuchen zweier galizischer Konfektionäre bemerkten die Besitzer größerer Konfektionshäuser in der Gegend des Hausvogteiplatzes und in der Lindenstraße stets, daß größere Warenmengen verschwunden waren* (Dwds).

*Nach dem Tod ihrer Kollegen hatten sich viele von ihnen vor den Angriffen der Milizen in eine Polizeistation geflüchtet* (Dwds).

Именно толпилась, так было *всегда после прибытия поезда* (НКРЯ).

*До приезда студентов* мы с гостиничным сторожем *каждый день* выпивали под стенами старой Хивинской крепости... (НКРЯ).

Соответственно, в таких итеративных высказываниях могут быть актуализированы следующие разновидности итеративно-примарно-таксисной категориальной ситуации одновременности (девербативно-итеративной, вербально-итеративной и/или атрибутивно-адвербиально-итеративной).

(1) Собственно итеративно-примарно-таксисная категориальная ситуация одновременности: *Но еще до приезда в Москву* я часто слышал о московских театрах от старших, от родных и знакомых. (НКРЯ); *После ухода осетинки* в дежурке снова стало тускло (НКРЯ); *Das Band ist leicht einzuarbeiten und bleibt auch nach mehrmaligem Ziehen schön* (LC).

(2) Мультипликативно-примарно-таксисная категориальная ситуация одновременности: *Nach dem Winken* warf ich das Taschentuch. (Dwds); *Men deed echter moedwillig niet open na kloppen van dep olitie* De auto op naam van de firmant stand voor de deur. (LC); *Het Dagelijks Bestuur van de NHS heeft alle mogelijke kandidaten geëvalueerd en voor het springen* is de keuze gevallen op Geesteren (LC); *После «мигания»* демонстрировались математические фигуры... (НКРЯ).

(3) Дистрибутивно-примарно-таксисная категориальная ситуация одновременности: *Еще до приезда в Берлин все мы* были против антисемитизма. (НКРЯ); *После ухода начальника все* раскрепостились. (НКРЯ); *Сразу после отъезда шефа его подчиненные из комплексной комиссии* начали проверять местное жилищно-коммунальное хозяйство на предмет использования средств и качества работ (НКРЯ); *Дело пошло быстро, и до приезда бригадира весь навоз* до земли был изрезан на кубики и вывезен... (НКРЯ); *Alle anderen Urlauber des Flugs* wurden auf dem Flughafen Frankfurt *nach der Ankunft* in einen separaten Raum geführt, dort gepflegt und psychologisch betreut (Dwds); *In den ersten Wochen und Monaten nach der Abreise Ulis* klappert Otto *sämtliche Freunde, Bekannte und Nachbarn* ab (Dwds); *After the departure of the governors, numerous sycophants* hastened to fill their void (LC).

### Заключение

Итеративно-таксисные категориальные ситуации одновременности/разновременности репрезентируют значения собственно итеративной, мультипликативной и дистрибутивной одновременности/разновременности в сфере итеративно-примарного и итеративно-вторичного таксиса.

Следует выделять такие разновидности итеративной таксисной категориальной ситуации одновременности/разновременности, как: итеративно-примарно-таксисная категориальная ситуация одновременности (собственно итеративная, мультипликативная, дистрибутивная); итеративно-вторично-таксисная категориальная ситуация одновременности (собственно итеративная, мультипликативная, дистрибутивная); итеративно-примарно-таксисная категориальная ситуация разновременности (собственно итеративная, мультипликативная, дистрибутивная).

Для исследованных высказываний с итеративно-таксисной семантикой одновременности/разновременности характерна генетическая или словообразовательная итеративность девербативов (мультипликативная, итеративная, дистрибутивная), вербальная итеративность, обусловленная семантикой итеративных глаголов (мультипликативная, итеративная, дистрибутивная) и квантитативно-адвербиальная или квантитативно-атрибутивная итеративность, детерминированной семантикой итеративных квантификаторов (адвербиалов и атрибутов).

При этом в итеративных высказываниях немецкого, русского, английского и нидерландского языков могут быть актуализированы девербативно-итеративные; вербально-итеративные и адвербиально- или атрибутивно-итеративные категориальные ситуации одновременности/разновременности.

### Список литературы

Архипова И. В. Функционирование девербативов в итеративно-таксисной категориальной ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 564–565.

Архипова И. В. Таксис и итеративность: межкатегориальное взаимодействие // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 4. С. 112–116.

Архипова И. В. Итеративный таксис в разноструктурных языках // Филологический аспект. 2020а. № 9 (65). С. 122–128.

Архипова И. В. Актуализация итеративно-таксисной семантики в разноструктурных языках // Филологический аспект. 2020б. № 8 (64). С. 57–65.

Архипова И. В. Мультипликативный таксис в разноструктурных языках // Филологический аспект. 2020в. № 10 (66). С. 28–36.

Архипова И. В. Дистрибутивный таксис в разноструктурных языках // Гуманитарный научный вестник. 2020г. № 8. С. 99–104.

Архипова И. В. Итеративные квантификаторы в аспектуально-таксисной среде // Актуальные вопросы науки и практики. Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020д. С. 169–172.

Долинина И. Б. Количественность в сфере предикатов (категория «глагольной множественности») // Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. Санкт-Петербург, 1996. С. 219–244.

Никора Е. В. Средства выражения повторности и итеративности глагольного действия в английском, немецком и татарских языках // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 2. С. 175–178.

Прозорова Н. Е. Категория итеративности: теоретические предпосылки к изучению вопроса // Евразийский вестник гуманитарных исследований. 2014. №1 (1). С. 104–111.

Смирнов Ю. Н. Кратность глагольного действия и средства ее выражения в современном русском языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 137. С. 106–115.

Кибардина С. М. Выражение множественности действий в немецком языке // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский. Ленинград: Наука, 1989. С. 170–179.

Князев Ю. П. Выражение повторяемости действия в русском и других славянских языках // Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский. Ленинград: Наука, 1989. С. 132–145.

Комиссарова Е. С. Итеративные адвербиальные единицы в функционально-семантическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2014. 24 с.

Храковский В. С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский. Ленинград: Наука, 1989. С. 5–54.

Шустова С. В., Комиссарова Е. С. Семантический потенциал единиц с признаком «факультативность повторений без проявления признака цикличности» // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина; научный журнал. Филология. 2012. № 3. Т.1. С. 113–119.

Шустова С. В., Комиссарова Е. С. К вопросу о межкатегориальном взаимодействии (на примере категории итеративности в немецком языке) // Евразийский вестник гуманитарных исследований. 2015. № 1(2). С. 115–118.

#### Источники иллюстративного материала

LC – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 14.11. 2020).

Dwds – Немецкий корпус. URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 14.11.2020).

НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 14.11. 2020).

**Arkhipova I. V.**

*Ph. D. (Philology), Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

### **ITERATIVE TAXIS CATEGORIAL SITUATION: DESCRIPTION AND STRUCTURING ISSUES**

*This article is devoted to the question of describing and structuring the iterative taxis categorial situation of simultaneity and diversity in different-structured languages (German, Russian, English, Dutch). Iterative-taxis categorial situations of simultaneity/difference in time represent the meanings of actually iterative, multiplicative and distributive simultaneity/diversity in the sphere of iterative-primary and iterative-second taxis. The author of the article highlighted the following types of iterative taxis categorial situation of simultaneity/multi-temporality: iterative-primary-taxis categorial situation of simultaneity (actually iterative, multiplicative, distributive); iterative-second-taxis categorial situation of simultaneity (actually iterative, multiplicative, distributive); iterative-primary-taxis categorial situation of different timing (actually iterative, multiplicative, distributive). The studied statements with iterative taxis semantics of simultaneity/diversity are characterized by genetic or derivational iterativeness of deverbatives (multiplicative, iterative, distributive), verbal iteration (multiplicative, iterative, distributive) and quantitative-adverbial or quantitative-determinative and determinative semantic. In this regard, we are talking about such iterative taxis categorial situations as: deverbative-iterative; verbal-iterative and adverbial or attributive-iterative.*

*Keywords: taxis, iterative-primary taxis, iterative-second taxis, iterative-primary-taxis categorial situation, iterative-primary-taxis categorial situation, iterative-second-taxis categorial situation, simultaneity, time difference.*

УДК 811.112.2

**Сюткина Надежда Павловна**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15, тел.: +7 (342) 2396283, e-mail: info@psu.ru

## **ПОТЕНЦИАЛ ЭМОТИВНЫХ КАУЗАТИВОВ С ПОЗИЦИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА**

*Функциональный подход позволяет рассматривать факторы формирования сложных систем языка, состоящих из разноуровневых элементов. Мы рассматриваем систему языковых средств, актуализирующих значение каузативности и эмотивности. К прототипическим средствам актуализации этих двух категорий относятся эмотивные каузативы – глаголы интерперсональной семантики, значение которых фиксирует результат эмоционального воздействия каузатора на объект каузации. Однако каузация модификации эмоционального состояния может актуализироваться не только отдельной лексемой, но и функциональной структурой, то есть синтетическим каузативом, где каузативное значение реализует каузативный глагол, а эмотивное значение реализует именная группа. Анализируя ситуацию эмоциональной модификации с точки зрения языкового выражения, мы наблюдаем ещё один класс языковых средств, функциональный потенциал которых также включает в себя роль эмотивного каузатива. Отличие междометий заключается в более широком семантическом потенциале, в зависимости от множества лингвистических и экстралингвистических факторов. Ещё одним средством выражения каузации эмоциональной модификации являются междометные фразеологизмы. Они представляют собой пример процесса прагматикализации и ровно в той же степени исполняют функции эмотивного каузатива, как и лексический или аналитический каузатив, но здесь мы имеем дело с устоявшимся с течением времени оборотом, с закреплённой функцией побуждения к положительной либо отрицательной эмоции.*

*Ключевые слова:* эмотивные каузативы, функциональный подход, категория каузативности, категория эмотивности, межкатегориальное взаимодействие, междометия, функциональные структуры.

### **Введение**

В современной лингвистике ведущие позиции занимает функционализм, поскольку данный подход к языку и его средствам позволяет изучать механизмы языковой системы в действии. Функциональное направление занимается и динамическими исследованиями, и изучением функционирования языковой системы как средства общения и как инструмента

познания, поэтому можно говорить об интеграции данного направления с когнитивистикой [Бацевич, Космеда, 1997, с. 7]. В функциональной грамматике доминирует системно-языковой аспект, язык рассматривается с точки зрения функционирования его элементов и структур в процессе реализации их предназначения. «По своему существу эта грамматика является категориальной: она направлена на описание системы семантических категорий в их языковом выражении. Вместе с тем, в этой грамматике представлены и коммуникативно-речевые аспекты, тесно связанные с её системно-языковой доминантой» [Бондарко, 2002, с. 15].

Преимущество функционального подхода состоит в его комплексности: языковая единица анализируется с учётом её функции, под которой понимается назначение; закономерности взаимодействия языковой единицы и сферы её использования, множества окружающих языковых элементов. Функциональный подход ориентирован на исследования языковых явлений в «живом языке», в его реальном употреблении. Подобный подход рассматривает факторы формирования сложных систем языка, состоящих из разноуровневых элементов.

### **Основная часть**

Для нашего исследования релевантно выявление системы языковых средств, актуализирующих значение каузативности и эмотивности. В фокусе нашего внимания находятся аспекты взаимодействия данных категорий. Эмотивность, как лингвистическая категория, «показывает» место эмоций в языке и речи. «Человек и его эмоции, с одной стороны, являются частью самой объективной действительности, то есть отражаемыми объектами реальной картины мира, а с другой – участвуют в формировании языковой картины мира: человек как активный отражающий субъект, язык как средство отражения, эмоции человека как одна из форм отражения объективной действительности» [Шаховский, 2012, с. 7]. Следовательно, изучение эмоций и их отражения в языке и речи необходимо. «Именно благодаря языковым данным были обоснованы и уточнены важнейшие положения теории эмоциональности человека и лингвистической теории [Шаховский, 2008, с. 16]. С точки зрения функционального подхода к языку, эмотивность определяется как «функция языковых единиц, связанная с выражением либо эмоционального состояния субъекта речи, либо его эмоционального отношения к объективной действительности, к содержанию высказывания адресата, к самому адресату» [Пиотровская, 2015, с. 322].

Мы рассматриваем эмотивность в аспекте её взаимодействия с другой функционально-семантической категорией – категорией каузативности, представляющей собой систему разноуровневых средств, актуализирующих значения «причинения». Существуют множества содержательных структур, которые воспроизводят некоторые линейные последовательности, отражающие одну из макро- или микроситуаций в семантическом плане. На обоих уровнях фиксируется взаимодействие этих ситуаций, что приводит к образованию комплексных семантических ситуаций, возникших в результате реализации комбинаторных отношений [Шустова, 2014, с. 132–133]. Рассматриваемые нами эмотивные каузативы, лексические

единицы, функция которых заключается в актуализации значения каузации изменения эмоционального состояния объекта каузации, являются результатом таких комбинаторных отношений. Это, например, глаголы: *радовать, огорчать, злить, успокаивать, гневить, ободрять, испугать* и т. д. В немецком языке: *erfreuen, ermuntern, beglücken, erzürnen, verärgern, beängstigen, stimmen*usw. Этот класс глаголов, с точки зрения эмотивной составляющей, позволяет выделить следующие подклассы: эмотивные каузативы положительной, отрицательной и нейтральной модификации.

В фокусе нашего внимания находится ситуация каузации эмоциональной модификации, то есть такая ситуация, в которой задействованы два участника: каузатор и объект каузации, каузатор оказывает воздействие на объект с целью изменить его эмоциональное состояние. В результате такого воздействия эмоциональный статус объекта каузации меняется на положительный, отрицательный либо нейтральный по отношению к исходному. К прототипическим компонентам ситуации эмоциональной модификации, кроме субъекта и объекта каузации, относится также результат каузации, который актуализируется эмотивным каузативом – глаголом, который объединяет в своем значении две семы: сему каузации и сему эмотивности. Таковыми глаголами являются, например, в русском языке: *радовать, огорчать, очаровать, заинтересовать, опечалить, разозлить, разгневать*, в немецком языке: *beglücken, erfreuen, erzürnen, stimmen, beleidigen, provozieren, verärgern*и другие. Однако каузация модификации эмоционального состояния может актуализироваться не только отдельной лексемой – эмотивным каузативом, но и функциональной структурой, то есть синтетическим каузативом, где каузативное значение реализует каузативный глагол, а эмотивное значение актуализирует именная группа. Например, в русском языке: *доставить радость, сделать счастливым, нагнать страху, привести в чувство*; в немецком языке: *Freude bereiten, glücklich stimmen, in Panik versetzen, Interesse wecken* и другие. В таких структурах мы наблюдаем процесс грамматикализации, то есть процесс утраты лексической единицей её значения и приобретения ею грамматического статуса.

Функция эмотивных каузативов заключается в актуализации значения каузации модификации эмоционального состояния. Изучая функционирование данного класса глаголов, необходимо обратиться к классу междометий и междометных фразеологических единиц. Поскольку эти единицы также выполняют функции эмотивных каузативов.

Так среди непроемных междометий семантической группы эмоции и эмоциональная оценка, можно выделить следующие классы каузируемых эмоций.

#### 1. Положительные:

**Одобрение, похвала, восхищение:** *au, ou, ei, hach, ho, hu, na, uff, helau, heiße, juchhe, juchheurassassa, juchheiße, juchheidi, juchhu, o, oh, uh, hui; ux, ax, ой, о, а, ура, эгей, о, ого, браво, э-ге-ге! бис!*

**Поощрение к действию, подбадривание, одобрение:** *hopp, hoppla, natja; ну, гон, хон, опля, гон-гон, ну, айда, да, угу, ага.*

**Успокоение:** *na, na, pst, pscht, psst, pst, schh, schhh, husch, kusch; ну,*

2. Отрицательные:

**Укоризна, упрек:** *äh, pah, bäh, äh, ei; фу, фи, тьфу, но, э, о, эх, ох, но-но.*

**Провокация, поддразнивание:** *buh, pah, bah, hu, huhu, ätsch, eh, hä, hach, hi, pfui, puh; у-у, ах так, бе, у, эй, ха, фу-фу, ах-ах.*

**Угроза, предостережение:** *he, heda, ho; но, ну, а ну, эй.*

Производные междометия, а именно: междометные фразеологические единицы, также реализуют значение каузации эмоциональной модификации. «Междометные фразеологизмы представляют собой особый разряд фразеологии русского языка – они устойчивы в языке, воспроизводимы в речи, обладают целостным значением, придают речи живость и образность. В то же время, грамматическая форма данных оборотов неизменяема, семантика специфична, поскольку отличается выразительной эмоциональной насыщенностью» [Шишимер, 2016, с. 128].

К междометным фразеологическим конструкциям, актуализирующим положительную семантику, относятся, в немецком языке: *Ruhig Blut! Immer sachte! Nehmen Sie allen Ihren Mut zusammen! Halte die Ohren steif! Nur keine Schwäche zeigen! Keine Angst! / Keine Bange! Immer zu! / Nur zu! Lass den Mut nicht sinken! Mach dir nichts daraus! Abwarten und Tee trinken! Es wird schon wieder werden!*

В русском языке: *Ни пуха, ни пера! Держи хвост пистолетом! Еще не вечер! Еще не все потеряно! Только без паники! Только не показывай слабости! Не робей! Не принимай близко к сердцу. Не унывай! Не наводи панику! Поживем – увидим. Век живи, век надейся. Чему быть, тому не миновать.*

Междометные фразеологические конструкции являют собой пример процесса прагматикализации. Они ровно в той же степени исполняют функции эмотивного каузатива, как и лексический или аналитический каузатив, но здесь мы имеем дело с устоявшимся с течением времени оборотом, с закреплённой функцией побуждения к положительной либо отрицательной эмоции.

## Заключение

Эмотивность рассматривается как коммуникативное качество речи. Эмоции обладают коммуникативной силой, они являются одной из деятельностных потребностей человека, поэтому эмотивные средства языка столь разнообразны. Изучение функциональных особенностей эмотивных каузативов может способствовать пониманию того, как эмоции становятся языковыми сущностями, обеспечивающими адекватное понимание внутреннего мира языковой личности.

Класс эмотивных каузативов позволяет нам выделить целый ряд функциональных особенностей, присущих ему. В настоящей статье изложены варианты актуализации ситуации каузации эмоциональной модификации, а именно: лексический каузатив, то есть глагол, семантика которого включает в себя семы каузативности и эмотивности, функциональные структуры, глагольный элемент которых отражает каузативную составляющую, а именная часть – эмотивную. А также междометия и междометные фразеологические единицы, элементы

которых в отдельности не имеют значений эмотивности и каузативности, однако в речи их функция состоит в том, чтобы побуждать к изменению эмоционального состояния, то есть они выполняют функции эмотивного каузатива.

### Список литературы

- Бацевич В. С. Космеда Т. А. Очерки по функциональной лексикологии. Львов: Світ, 1997. 392 с.
- Бондарко А. В. Категории в системе функциональной грамматики // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. Сборник статей, посвященный юбилею Г. А. Золотовой. Москва: Эдиторал УРСС, 2002. С. 15–21.
- Пиотровская Л. А. Эмотивность и дейксис // Избранные труды XLIII международной филологической конференции. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский государственный университет». 2015. С. 321–332.
- Шаховский В. В. Лингвистическая теория эмоций. Москва: Гнозис. 2008. 416 с.
- Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд-е 4. Москва: Либроком, 2012. 208 с.
- Шишимер Л. Ф. О лингвистическом статусе междометных фразеологических единиц // Материалы научно-методических чтений Пятигорского государственного лингвистического университета. Пятигорск: Изд-во «Пятигорский государственный лингвистический университет», 2016. С. 125–129.
- Шустова С. В. Подсистемы системы (на примере функционально-семантических категорий) // Евразийский вестник гуманитарных исследований. № 1(1), 2014. С. 131–136.
- Шустова С. В. Грамматикализация: от лексического к грамматическому знаку (на материале немецкого языка) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. № 4 (20). 2015. С. 17–26.
- Шустова С. В. К вопросу о функциональных структурах в немецком языке // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. № 3. 2016. С. 87–89.
- Шустова С. В. Функциональные структуры в аспекте грамматикализации (на материале немецкого языка) // Актуальные вопросы современной науки. 2016 а. № 1 (6). С. 104–108.
- Шустова С. В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. Монография. Изд. 3-е. М.: ЛЕНАНД, 2020. 248 с.

**Syutkina N. P.**

*PhD of Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation,  
Perm State University, Perm, Russia*

### **THE POTENTIAL OF EMOTIVE CAUSATIVES FROM A POSITION OF FUNCTIONAL APPROACH**

*The functional approach allows us to consider the elements of the formation of complex language systems consisting of multi-level elements. We consider a system of linguistic means that actualize the meaning of causation and emotivity. To the prototypes of the means of actualization of these two categories refer emotive causatives – verbs of interpersonal*

*semantics, the meaning of which fixes the result of the emotional impact of the causator on the causation object. But the causation of the modification of the emotional state can be actualized not only by a separate lexeme, but also by a functional structure, that is, a synthetic causative, where the causative meaning is realized by the causative verb, and the emotive meaning is realized by the noun phrase. Analyzing the situation of emotional modification from the point of view of linguistic expression, we observe another class of linguistic means, the functional potential of which also includes the role of the emotive causative. The difference between interjections lies in a broader semantic potential, depending on a variety of linguistic and extralinguistic factors. Another means of expressing the causation of emotional modification are interjection phraseological units. They represent an example of the process of pragmaticization and to exactly the same extent perform the functions of an emotive causative, as well as a lexical or analytical causative, but here we are dealing with an expression established over time, with a fixed function of inducing positive or negative emotions.*

*Keywords: emotive causatives, functional approach, category of causation, category of emotiveness, intercategory interaction, interjection, functional structures.*



## ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

---

УДК 82.03:37.026

**Афанасьева Арина Алексеевна**

Магистрант, Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15, тел.: +7 (342) 2396 339, e-mail: arina-af@inbox.ru

### **ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД**

*В настоящей статье рассматриваются и разграничиваются основные понятия компетентностного подхода – «компетенция» и «компетентность». Предпринимается попытка определить и описать переводческую компетенцию – способность комплексно применять совокупность знаний, умений, навыков, личного опыта для успешного выполнения переводческой деятельности. В работе формулируются принципы обучения юридическому переводу с когнитивно-дискурсивной позиции. Когнитивно-дискурсивный подход к языковому материалу предполагает изучение процесса восприятия и порождения текста через речь и язык (когнитивная составляющая), а также анализ лингвистической и экстралингвистической ситуации – специальной сферы, в которой функционирует данный текст. Предлагаются и описываются следующие общедидактические принципы – сознательности, наглядности, и частнометодические – когнитивности, дискурсивности, интегративности, контрастивности, антропоцентризма. Принцип сознательности предполагает понимание студентами содержания речи и осознание в процессе восприятия вербальных единиц и способов их использования. Под принципом наглядности понимается специально организованная демонстрация языкового материала и его употребления. Принцип когнитивности учитывает индивидуальные когнитивные особенности обучающихся и процесс обработки информации, описание ментальных репрезентаций языкового знания. Принцип дискурсивности даёт возможность рассматривать языковые единицы в условиях естественного проявления своего значения, структуры и функций. Принцип интегративности предполагает учёт фоновых знаний обучающихся и приобретение новой информации при обучении переводу в специальной сфере. Принцип контрастивности включает учёт родного языка и сопоставление плана выражения на родном и иностранном языке. Принцип антропоцентризма означает творческое отношение студентов к собственному и чужому речевому поведению, поощряет проявление лингвистического наблюдения и анализа.*

*Ключевые слова:* переводческая компетенция, принцип обучения, когнитивно-дискурсивный подход, юридический перевод.

## Введение

В настоящее время в целях повышения качества и эффективности высшего профессионального образования происходит активное внедрение компетентного подхода, поэтому задачей образования становится не только предоставление информации, но и эффективная организация работы с ней. Компетентный подход можно охарактеризовать направленностью на результат образования. Он предполагает формирование компетенций, которые отражаются в способности успешно справляться с определенным кругом проблем.

Иными словами, это целенаправленная, активная деятельность по решению поставленных задач, в ходе которой формируются знания и умения, а также компетенции, необходимые для эффективного реагирования в различных ситуациях.

Видится важным разграничить термины «компетенция» и «компетентность». Под «компетенцией» понимаются «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [Зимняя, 2003, с. 23]. А. В. Хуторской предлагает следующую трактовку понятия: «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности» [Хуторской, 2003, с. 58].

И. А. Зимняя рассматривает компетентность «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [Зимняя, 2003, с. 37].

А. В. Хуторской, в свою очередь, трактует компетентность как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [Хуторской, 2003, с. 59]. Как видим, дефиниции обоих авторов достаточно схожи. Мы согласны с представленной позицией и в дальнейшем будем придерживаться данных трактовок понятий.

Понятия «компетенция» и «компетентность» рассматриваются исследователями как частное и общее. Данные термины являются основой компетентного подхода в обучении, который был предложен в качестве замены традиционному знаниевому подходу. Среди основных отличий компетентного подхода можно выделить: ориентацию на практическую составляющую содержания обучения (вместо простого обмена знаниями), которая обеспечивала бы успешную жизнедеятельность; продуктивный характер образовательного подхода; практику и самостоятельную работу как доминирующий компонент процесса обучения; комплексный контроль учебных достижений и др.

### Основная часть

В рамках настоящей работы представляется значимым рассмотреть переводческую компетенцию. Структуру компетенции переводчика можно определить как «знание основ переводческой деятельности и умение осуществлять адекватный перевод в зависимости от характера исходной иноязычной информации» [Габдуллина, 2016, с. 26]. Согласимся, что «переводческая компетенция заключается в способности человека обладать характерными для профессии переводчика умениями и навыками, эффективно, независимо и используя творческий подход осуществлять процесс перевода с учетом множества особенностей околопереводческой ситуации в целом» [Мещерякова и др., 2013, с. 206].

Мы определяем переводческую компетенцию как способность комплексно применять совокупность знаний, умений, навыков, личного опыта для успешного выполнения переводческой деятельности.

Отметим, что переводческая компетенция представляется как совокупность элементов. Вслед за М. В. Вербицкой и М. Ю. Солововым мы придерживаемся следующего состава компетенции переводчика юридической сферы:

- коммуникативная субкомпетенция (знание, владение родным и иностранным языком, рецепция и продуцирование юридического дискурса, социолингвистические знания, умения, навыки);
- трансференциальная субкомпетенция (теоретические знания о переводе, специфике отдельных его видов, применение данных знаний на практике);
- предметно-специальная субкомпетенция (общий информационный запас, определенный объём семантического поля в пределах юридического дискурса);
- инструментальная субкомпетенция (знание существующих ресурсов, облегчающих работу переводчика, и умение их применять);
- поисковая субкомпетенция (готовность и способность искать и систематизировать необходимую для выполнения переводческих задач информацию) [Вербицкая, Соловов 2010, с. 12].

Для успешного формирования переводческой компетенции в сфере юридического перевода видится необходимым сформулировать принципы обучения. Прежде всего, приведём дефиницию понятия «принципы обучения» – первоначальные положения, которые определяют учебный процесс в целом и его составляющие (цели, задачи, методы, средства и т. д.).

В настоящий момент нет определённого ответа на вопрос о количестве принципов обучения, как и об их классификации, так как процесс обучения – многогранное явление, которое каждый исследователь или преподаватель трактует и выстраивает по-своему. Существуют принципы различных категорий: определяющие весь процесс обучения, значимые только для отдельного вида переводческой деятельности или перевода конкретного типа дискурса и т. д.

В настоящей работе предпринимается попытка описания принципов обучения юридическому переводу с когнитивно-дискурсивной позиции. Необходимо заметить, что практика перевода в целом определяется как «когнитивные действия переводчика в процессе его систематической устной или письменной переводческой деятельности (переработки информации в двуязычной ситуации, основанной на совокупных приобретенных фоновых знаниях, знании теории, методики и техники перевода, выбранных умениях и навыках)» [Нелюбин, 2003, с. 164].

Когнитивно-дискурсивный подход к переводческой деятельности предполагает «изучение через речь и язык процессов восприятия и порождения текста» [Романова, 2013, с. 493] (когнитивная составляющая), а также анализ лингвистической и экстралингвистической ситуации – специальной сферы (дискурсивная составляющая), в которой функционирует данный текст. Согласимся с М. Л. Макаровым, что дискурс-анализ представляет собой «интегральную сферу изучения языкового общения с точки зрения его формы, функции и ситуативной, социально-культурной обусловленности» [Макаров, 2003, с. 99].

Заметим, что юридический перевод представляется одной из наиболее актуальных областей современного переводоведения. Возрастающий интерес к специфике данного вида перевода вызван тем, что грамотность и полнота передачи значения влияет на трактовку юридических фактов. Настоящая сфера обнаруживает значительные различия в России и англоязычных странах, что вызвано историей развития общества и языков в целом. В связи с этим проблема перевода в юридической сфере видится особенно значимой как в современной теории и практике перевода, так и его дидактике, потому как при подготовке переводчиков-специалистов в области юриспруденции, безусловно, необходим особый подход.

Итак, при обучении юридическому переводу мы предлагаем следующие общедидактические принципы – сознательности, наглядности, и частометодические – когнитивности, дискурсивности, интегративности, контрастивности, антропоцентризма. Опишем более подробно каждый принцип.

1. *Принцип сознательности.* Прежде всего, отметим, что существует несколько толкований этого принципа (сознательность как постижение теории и умение применять её на практике; как понимание содержания речи; как осознание того, почему надо учиться и т. п.). Мы трактуем данный принцип как понимание студентами содержания речи и осознание в процессе восприятия тех единиц, из которых она состоит, а также способов их использования.

Принцип сознательности обеспечивает основательное знание обучающихся различных лингвистических и юридических фактов, понятий, явлений, глубокое понимание информации, сочетание профессиональных знаний переводчика и юриста с постепенным развитием умений самостоятельно пользоваться лингвистическими и юридическими знаниями в практике переводческой деятельности.

2. *Принцип наглядности.* Данный принцип вытекает из сущности процесса восприятия, осмысливания и обобщения материала. Под наглядностью понимается

специально организованная демонстрация языкового материала и его употребления, с целью оказания помощи обучающимся осознать и закрепить этот материал. Нам представляется возможным представлять учебный материал, в том числе, в виде когнитивной модели. Согласимся с В. Ш. Масленниковой, что применение метода моделирования «обогащает когнитивную систему обучающегося, активизирует формирование совокупности новых концептов, опосредующих развитие «языковой картины мира» [Масленникова, 2018, с. 14].

3. *Принцип когнитивности.* Когнитивность в обучении письменному переводу учитывает процесс обработки информации и описание ментальных репрезентаций языкового знания. В соответствии с данным принципом, в процессе обработки данных на родном и иностранном языке задействованы одинаковые механизмы, которые отвечают за все формы знаний и за формирование умений. Применение когнитивных процедур в обучении переводу предлагает трансформацию построения когнитивных моделей концептов в способ обучения.

Помимо этого, настоящий принцип также предполагает учёт индивидуальных когнитивных особенностей обучающихся, которые оказывают существенное влияние как на постижение и трактовку заложенного в тексте смысла, так и на его переработку, а также на последующую вербализацию. Принцип когнитивности даёт возможность показать обучающимся, что значение может передаваться различными способами и что часто нет единого способа передачи определенной информации. Реализация принципа когнитивности в обучении переводу позволяет развивать гибкость стратегий выбора соответствующей вербализации и мышления в целом.

4. *Принцип дискурсивности.* На основе реализации данного принципа представляется возможным осуществить переход от заучивания лексико-грамматических соответствий к обучению правильному речевому поведению в различных ситуациях общения и формированию способности студентов самостоятельно решать вопросы языковой нормы. По замечанию С. Ю. Стрелковой, «дискурс-анализ изучает контекстуальное использование лингвистических структур и исследует, как говорящий выражает значение в разных ситуациях общения» [Стрелкова, 2012, с. 117].

Данный принцип предполагает помещение дискурса в центр системы упражнений для тренировки переводческих умений. Единицей перевода становится дискурсивное событие в лингвистическом и социокультурном аспекте, что требует уделять больше внимания взаимосвязи языковой формы, содержания и речевой функции, контекстуальной обусловленности языковых единиц. Дискурсивная основа обучения даёт возможность рассматривать языковые единицы в условиях естественного проявления своего значения, структуры и функций, что способствует наиболее полному осознанию речевого поведения носителей иностранного языка.

Принцип дискурсивности в обучении переводу позволяет обучаемым проводить сопоставление речевого поведения в родной и зарубежной культурах. Данный принцип способствует также выявлению универсальных и специфических способов выражения на

иностранном и родном языке, развивает умение наблюдать за речевыми образцами и делать соответствующие выводы о функционировании языковых единиц. Учёт вариативности в зависимости от типа дискурса способствует более осознанному, грамотному и адаптированному для реципиента переводу.

5. *Принцип интегративности.* Переводоведение, как и другие науки, не является изолированной областью знания, а тесно связано с ними. Думается, что при обучении переводу преподавателю следует прорабатывать межпредметные связи, так как имеющиеся у студентов знания различных дисциплин помогают как при понимании текста на иностранном языке, так и при создании перевода, что способствует более глубокому пониманию выраженного смысла. Иными словами, данный принцип обучения подразумевает учёт фоновых знаний обучающихся и приобретение новой информации при обучении переводу в специальной сфере.

6. *Принцип контрастивности.* Принцип контрастивности включает учёт родного языка и сопоставление плана выражения на родном и иностранном языках. Контрастивность предполагает опору на уже имеющийся лингвистический опыт субъектов обучения, полученный ими при овладении родным языком.

При использовании принципа контрастивности представляется возможным выявить лингвистическую и социокультурную специфику текста. Контрастивность помогает увидеть способы вербальной передачи информации и их специфику в сравнении с родным языком. Контрастивность также помогает устранить ряд трудностей, которые возникают при вербализации смысла на родном языке.

7. *Принцип антропоцентризма.* Вариативность языковых форм и обусловленность выбора способа вербализации в зависимости от ситуации речевого общения создают противоречие между фиксированностью плана выражения, заданного исходным текстом, и существованием альтернативных форм выражения. Подход к обучению переводу с иностранного языка на родной язык предполагает отказ от заученного знания в пользу лингвистического наблюдения и анализа.

Антропоцентризм означает творческое отношение обучаемых к своему и чужому речевому поведению. Задача преподавателя состоит в том, чтобы перейти от излишней жесткости и прескриптивности в обучении к формированию способности студентов самостоятельно разбираться в вопросах выбора приемлемых и уместных путей вербализации.

### **Заключение**

Юридический перевод в качестве учебной дисциплины преследует цель формирования у студентов переводческой компетенции на основе изучения иностранных правовых систем, языковых репрезентаций юридического знания на иностранном языке и языке перевода, техники и специфики юридического перевода. Это представляется возможным осуществить при учёте предложенных принципов обучения.

## Список литературы

Вербицкая М. В., Соловов М. Ю. Компоненты и уровни переводческой компетенции // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Москва: Изд-во Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, 2010. № 4. С. 9–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-i-urovni-perevodcheskoy-kompetentsii> (дата обращения: 13.01.2021).

Габдуллина А. Ш. Сложности формирования переводческой компетенции у студентов неязыковых вузов // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. Москва: Изд-во "ЛОГОС", 2016. Вып. 6. С. 24–29.

Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. Москва: Изд-во Российского нового университета, 2003. № 5. С. 34–42.

Макаров Л. М. Основы теории дискурса. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.

Масленникова В. Ш. К вопросу о когнитивном моделировании в педагогике // Когнитивное моделирование в профессиональном образовании: формы, методы, технологии: сборник статей. Казань: ИППС, 2018. С. 8–16.

Мещерякова Е. В., Локтюшина Е. А., Какичева Ю. В. Особенности формирования переводческой компетенции как части профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. Москва: «Издательский дом «Академия Естествознания», 2013. № 3. С. 203–211.

Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь. Москва: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

Романова Т. В. Когнитивный анализ текста: работа над методологическими ошибками // Когнитивные исследования языка. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции 11–12 апреля 2013 г. / Отв. ред. Л. Фурс. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2013. Вып. XIV. С. 493–496.

Стрелкова С. Ю. Интегративное обучение иноязычной грамматике: от предложения к дискурсу: монография. Москва: Либроком, 2012. 184 с.

Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. Москва: АНО «Издательский дом «Народное образование», 2003. № 2. С. 58–64.

**Afanaseva A. A.**

*Master's degree student, Perm State University, Perm, Russia*

**PRINCIPLES OF TEACHING LEGAL TRANSLATION:  
COGNITIVE-DISCURSIVE APPROACH**

*The article deals with the basic notions of the competence-based approach. We define translation competence as the ability to apply a set of knowledge, skills, personal experience for the successful implementation of translation activities. The paper includes the principles of teaching legal translation from a cognitive-discursive view. The cognitive-discursive approach to linguistic material involves the study of the process of perception and formation of a text through speech and language (cognitive component), as well as the analysis of the linguistic and extralinguistic situation. We propose and describe the following didactic principles: cognitive, discursive, integrative, contrastive ones, the*

*principles of consciousness, visibility, and anthropocentrism. The principle of consciousness involves students' understanding of the speech, verbal units and ways of their using. The principle of visibility is understood as a specially organized demonstration of linguistic material and its use. The cognitive principle takes into account the individual cognitive characteristics of students and the process of information processing, the description of mental representations of linguistic knowledge. The discursive principle makes it possible to consider linguistic units in terms of the natural functioning of their meaning, structure and functions. The integrative principle involves taking into account the background knowledge of students and the acquisition of new information when teaching translation in a special field. The contrastive principle takes into account the native language and compares the lexical units in the native and foreign languages. The principle of anthropocentrism involves the linguistic observation and analysis.*

*Keywords: translation competence, didactic principle, cognitive-discursive approach, legal translation.*



УДК 821.111

**Чигодайкина Елена Владимировна**

Магистрант факультета современных иностранных языков и литератур,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15, тел.: +7 (342) 2396339, e-mail: chig-elena@yandex.ru

## **ФИЛИП ЛАРКИН И АЛЕКСАНДР КУШНЕР: ПЕРЕКЛИЧКА ЛИРИЧЕСКИХ ГЕРОЕВ**

*В статье предпринимается попытка выявления особенностей поэтики Филипа Ларкина при помощи сравнительного анализа стихотворений Ларкина и Александра Кушнера на материале произведений «This Is The First Thing» и «An Arundel Tomb» Ларкина, «Времена не выбирают...» и «Как буйно жизнь кипит на стенках саркофага!» Кушнера. Выбор текстов обусловлен тематическими и мотивными совпадениями, при анализе основное внимание уделяется рассмотрению специфики создания образа лирического героя в зависимости от содержания произведения и авторской позиции. Термин «лирический герой» актуален для изучаемых текстов, укоренённых в поэтических традициях и содержащих поддающийся описанию лирический субъект, не тождественный автору. В результате анализа обнаруживается сходство позиций лирических героев в отношении к объекту внимания: в процессе размышления или созерцания они прибегают к метафоре как средству понимания и философских категорий, и предметов культуры и искусства. Общей является и обусловленность лирического героя биографическими и мировоззренческими чертами автора. Различия же заключаются прежде всего во взаимоотношениях поэта с читателем, которому легче идентифицировать себя с героем Кушнера, эмоционально более открытым и призывающим к диалогу. Ларкин в своих стихах создаёт образ, совпадающий со стереотипом «английскости»: его герой иронично-отстранённый, одинокий и страдающий. Делается вывод о типологических сходствах в мироотношении и в поэтике двух лириков в связи с этим; подчеркиваются особенности воплощения национальной ментальности, присущей лирическому герою Ларкина, особенно наглядно проявляющиеся в «диалоге» с лирическим героем Кушнера.*

*Ключевые слова:* Филип Ларкин, А. С. Кушнер, лирический герой, английская и русская поэзия.

### **Введение**

Филип Ларкин (*Larkin, Philip Artur; 1922–1985*) – английский писатель, чьё творчество высоко оценено на родине (лауреат многих литературных премий и наград, включая

Королевскую Золотую медаль за поэтические достижения (1965). Он признан самым популярным поэтом в Англии XX в., но в России его поэзия мало известна, недостаточно переведена и исследована. Однако среди российских поэтов-переводчиков имя и творчество Ларкина весьма известно. Ещё в 1970-х гг. поэзия Ларкина привлекла внимание Александра Семёновича Кушнера (1936 г.р.), который не раз говорил об английском лирике как о лучшем поэте XX в. и сделал несколько прекрасных переводов его стихов, а собственная поэзия Кушнера во многом созвучна лирике Ларкина.

Действительно, отмеченный многими критиками у того и другого поэтов интерес к предметному миру и лаконизм, «приземлённость» в сочетании с философичностью, интерес к теме смерти и позиция активного отрицания пошлых стереотипов, консюмеризма и т. п. дают основания для сближения этих поэтов. Однако при сопоставительном изучении лирики обоих поэтов очевидными становятся и различия, обусловленные как литературными традициями и языковыми особенностями, так и мировоззренческими расхождениями.

По мнению Николаса Марша, «Ларкин уже давно прославился своей «английскостью»: многие считали его публичный образ и стихи карикатурой на англичан» [Marsh, 2007, p. 3].

Кушнер же воплощает в своей лирике традиции русской поэзии, демонстративно укоренён в ней и ей наследует. Он декларирует это и в интервью, и в стихах: «Свежеет к вечеру Нева», «В полях бессмертных мы бредём», «Снег подлетает к ночному окну», «Так ветер куст приподнимал» и др. Д. С. Лихачёв отмечал, что «в поэзии Кушнера как будто совсем нет лирического героя... Это поэзия и от лица других и для других» [цит. по: Кушнер, 1986, с. 7]. Николас Марш отмечает свойства лирического героя (speakers) Ларкина, которые сходны с лирическим героем Кушнера: «Ларкин неоднократно намекает, что его спикеры озабочены вопросами о цели и ценности жизни, а также о силах (если таковые имеются), которые контролируют наше существование: кто или что управляет Вселенной» [Marsh, 2007, p. 112].

### Основная часть

Лирический герой как литературоведческий термин подвергается сомнению в последнее время в связи с особенностями постмодернистской литературы (Эпштейн М., Роднянская И., Кузнецова И., Штраус А.), но по отношению к поэтам, чьи произведения мы рассматриваем в данной статье, безусловно, применим. Как утверждает А. Штраус, «Исчезновение лирического героя прослеживается и в петербургской поэзии, наследующей акмеистические принципы. На освободившееся место автора Л. Лосев и А. Кушнер помещают саму культуру, а вместо лирического героя читатель обнаруживает культурные знаки» [Штраус, 2009, с. 4]. Но мы будем использовать понятие лирического героя в традиционном понимании, предложенном Л. Я. Гинзбург: «...у лирики есть свой парадокс. Самый субъективный род литературы, она, как никакой другой, устремлена к общему, к изображению душевной жизни как всеобщей... если лирика создает характер, то не столько “частный”, единичный, сколько эпохальный, исторический; тот типовой образ современника, который вырабатывают большие движения культуры» [Гинзбург, 1974, с. 8].

Обращение к экзистенциальным вопросам, философская линия и главная тема – взаимосвязи человека и времени – дают основания для сравнительного анализа стихов *This Is The First Thing* Ларкина и «Времена не выбирают...» Кушнера.

This is the first thing  
I have understood  
Time is the echo of an axe  
Within a wood [эл. ресурс].

В этом афористичном стихотворении Филипа Ларкина дана формула одной из самых сложных для определения категорий, которой мы привыкли пользоваться как чем-то само собой разумеющимся, но философской по сути, – категории времени. Образ, возникающий в воображении читателя, сочетает в себе предметную точность, конкретность и возможность бесконечных интерпретаций во многом за счёт многозначности слов *first, thing, echo, wood*. Двучастная композиция, подкреплённая рифмой (*understood/wood*), позволяет разграничить отвлечённую тему и конкретизированную, образную рему. Единственный эпитет, *First*, воспринимаемый не только как порядковый номер, но и как утверждение значимости, *thing* – слово, имеющее три десятка значений по словарю (в контексте этого стихотворения уместны все – от самого широкого «вещь» до «литературное или музыкальное произведение» и даже «анекдот»), из которых «нечто самое подходящее» и «нечто самое настоящее» мы выберем, ведомые эпитетом. Кантовская «вещь в себе», которая выводит это стихотворение на экзистенциальный уровень, тоже неизбежна в качестве ассоциации. Заметим при этом, что «вещь» предшествует «я». Таким образом говорящий становится не предметом изображения, а средством его характеристики, медиатором, посредником между вещью и её сутью.

*I have understood* – состояние, для лирического героя Ларкина необходимое и типичное.

Из четырёх существительных второй части высказывания (*Time, the echo, an axe, a wood*) три обозначают материальные предметы и создают образ конкретный и отчётливый: мы можем услышать эхо топора, увидеть сам топор и дерево. Однако с визуализацией *wood* возможны варианты: это и собственно дерево, образ, наполненный аллюзиями и символическими смыслами, и древесина как материал для использования, и лес, тоже весьма многозначный образ. Соответственно Ларкин подразумевает возможность множества прочтений и трактовок, и приглашая читателя к соавторству, и позволяя произведению оставаться открытым, живым. Объединяет два образа-символа (топор и дерево) звук (точнее, отзвук) и чувство, которое возникает, когда мы слышим *echo*. Топор – это то, что является, с одной стороны, инструментом, символом той части культуры, которая связана с бытом (в сочетании с образом дерева это и дрова, и дом, и мебель, и произведения искусства), с другой – орудие убийства, символ казни. Поскольку дерево ассоциируется с живым, более того, часто символизирует собственно жизнь, то эмоциональный отклик на сочетание (*of an axe / Within a wood*) неизбежен и может быть описан как сочувствие, сострадание, боль. Слово **ache** представляется нам звеном в цепи: *echo* – **ache** – *axe*. Эхо в таком контексте становится эмблемой способности отзываться, откликаться, сочувствовать, творить.

Традиция использования этой аллегории в литературе настолько давняя и изобилует примерами, что любой читатель легко найдет немало аллюзий от античной мифологии до пушкинского «так и ты, поэт» или И. Анненского (*Смычок все понял, он затих, / А в скрипке эхо все держалось... / И было мукою для них, / Что людям музыкой казалось*).

Таким образом, созданная Ларкиным метафора времени соединяет в себе как парадоксальную формулу (время = звук), заставляющую задуматься, так и эмоциональный заряд, открывающий возможность лирического сопереживания.

Строка из стихотворения Кушнера «Времена не выбирают», ставшая афоризмом: «Время – кожа, а не платье», также символична и предполагает богатую палитру ассоциаций. Главное свойство времени, по Кушнеру, – неразделимость с человеком. Выбор, который гипотетически предлагает поэт в начале стихотворения, невозможен не потому, что другие времена хуже, а по органическому (онтологическому) свойству самого времени. У Кушнера оно скорее историческое, менее абстрактное, чем у Ларкина.

Форма диалога с читателем позволяет едва ли не назидательно противопоставить позицию лирического героя точке зрения обывателя, бранящего своё время в расчёте на лучшую участь в гипотетическом прошлом: «Большой пошлости на свете / Нет, чем кланчить и пенять. Будто можно те на эти, / Как на рынке, поменять». Наставление: «Не завидуй никому», логически вытекающее из утверждения, что «Время – это испытанье», – вовсе не то, к чему сводится авторский посыл. Последняя строфа переводит разговор о времени в другую плоскость, интонация меняется: язвительно-иронический тон исчезает, появляется внимательный, вдумчивый наблюдатель, не разделяющий уже себя и других («мы» вместо «ты»), антитеза «кожа – платье» как противопоставление искусственного, временного органичному, постоянному. «Субъект и объект сделаны из одного куска» [Бахтин, 1986, с. 416]. Прекрасная метафора, воплощающая взаимозависимость человека и времени:

Словно с пальцев отпечатки,  
С нас – его черты и складки,  
Приглядевшись, можно взять.

Годовые кольца ларкинского дерева, которые нетрудно вообразить, так как топор, неизбежно убивая дерево, делает видимым его срез – органический слепок исторического времени, его портрет. Вспоминается и образ из библейской истории о том, что каждому достаётся его крест. Следует иметь в виду, что в христианской иконографии дерево символизировало человеческую жизнь в соответствии с божественным планом: жизнь, смерть, воскресение. В средневековом искусстве вместо креста, на котором был распят Христос, иногда изображалось дерево с молодыми побегами веток, также подразумевающими воскресение к вечной жизни.

Не менее близки по содержанию и изображаемому объекту стихотворения «Как буйно жизнь кипит на стенках саркофага!» Кушнера [Кушнер 2019: 128] и переведённое Кушнером стихотворение *An Arundel Tomb* Ларкина [Английская поэзия, 1984, с. 498–503].

«Скульптурное надгробие, о котором идёт речь в стихотворении <Ларкина>, находится, по-видимому, в замке Арунделей, который возвышается над одноимённым городком в графстве Западный Сассекс, на могиле Ричарда Фицалена (1267–1302), второго эрла Арунделя, и его супруги – итальянки Алисоны, дочери маркиза Салуццо» [Английская поэзия, 1984, с. 802]. Эта скульптура представляет собой фигуры мужчины и женщины, лежащие рядом и держащиеся за руки. В ногах у них – собачка. Говоря «*Side by side*», Ларкин в самом начале подчёркивает близость изваяний эрла и его супруги (*earl and countess*). Поэт обращает внимание на то, что время стёрло мелкие черты и детали одежды, и вдруг взгляд обращается к фигуре маленькой собачки в ногах статуй. «*Absurd?*» Так считает автор, объясняя простодушие аллегории древностью изображения («*Such plainness of the pre-baroque*»). Но внезапно интонация меняется: замечена ещё одна деталь, взгляд скользит вдоль фигуры, от ног обращается к рукам и замечает перчатку, которую эрл держит в руке, потому что другая занята – в ней рука супруги. Третья строфа начинается ироничным замечанием о них (мы невольно спрашиваем: людях? скульптурах?): «*They would not think to lie so long*». Друзья, заказавшие памятник, и скульптор, её изваявший, «вынудили» чету к неподвижному путешествию (*there supine stationary voyage*). Путешествию сквозь время, которое стёрло на надгробии имена, уже никому в сущности не интересные – туристы смотрят, а не читают: «*To look, not read*». Анжабеман между четвёртой и пятой строфой – словно воплощение этого совместного движения. Впрочем, шестая и седьмая, последняя, строфы при помощи этого приёма словно перетекают друг в друга, иллюстрируя и поток туристов, и течение времени. Финал же сочетает в себе иронический выпад и вывод, который мог бы показаться банальностью или штампом, если бы не парадоксы, на которые мастер Филип Ларкин: «*Our almost-instinct almost true: What will survive of us is love*».

В отличие от малоизвестного средневекового предания о реальной супружеской паре, древнегреческий миф, которому посвящён описываемый Кушнером мраморный барельеф, широко известен и неоднократно воплощён в искусстве. Достаточно назвать имя Ипполита – и читатель воспроизведёт в памяти трагическую историю преступной страсти Федры к пасынку. Сам саркофаг, который мог быть увиден автором в Эрмитаже, предстаёт в стихотворении как бы находящимся не в музее, на берегу моря, а на месте захоронения, на кладбище, у храма. Поэт не замечает ни сцены охоты на кабана, ни Федры, ни окружающих её женщин и детей. Лейтмотив стихотворения, как и у Ларкина, в диалектическом единстве жизни и смерти. Это единство воплощено в передающем суть искусства парадоксе: мёртвый мрамор оживляет мифологический сюжет, равно как и в самом объекте изображения (саркофаг, сохраняющий мёртвое тело и живую память о нём), в двойственности сна (сладком для живых, горьком для мёртвых), в том, наконец, что смерть является источником сюжетов для жизни. Сюжет же античного мифа, если свести его к двум главным событиям: отказу от незаконной страсти и гибели как следствие, – дан через движение: «гордый Ипполит ... не сдерживая шага, / От мачехи письмо отвергнуть норовит» и «смерть льнёт к морским волнам, ступеням и террасам, / К охоте и любви, за камнем не видна» [Кушнер, 2019, с. 128].

В контексте цикла («В Эрмитаже») авторское «мы» может быть понято как образ пары экскурсантов: он и она. Возможно и другое понимание: лирический герой здесь снова един со всеми, он не отделяет и не выделяет себя из прочих посетителей музея. Это подтверждает важное наблюдение, сделанное В. И. Козловым: «В мире идиллии не существует категории другого – есть только новое пространство для расширения своего «я», неотделимого от мира. Именно по этой причине с точки зрения жанров, для которых категория другого важна, логика идиллии может выглядеть едва ли не агрессивно. Кушнер постоянно оказывается на границах своего жанра, но отнюдь не всегда он делает то, к чему идиллия, как мы видели из примеров, располагает – он не делает шага за ее пределы. Но очевидно и то, что речь идет о вполне сознательном эстетическом выборе поэта. Кушнер считает необходимым ограничить мир культуры границами выбранного им жанрового ракурса восприятия – и защищает эти границы» [Козлов, 2017, с. 45].

Если у Ларкина застывший в камне жест – рука в руке – олицетворяет победу любви над смертью, любви, только весьма условно связанной с жившими когда-то супругами, изображёнными в камне, любви как идеи, то Кушнер преодолевает ужас смерти, олицетворяя её, делая равноправной жизни: «Мы видим: жизнь и смерть – единая двойчатка». Лирический герой Ларкина – вдумчивый созерцатель, философ, поэт, остро ощущает своё одиночество и принимает боль как неизбежное условие своего существования. Кушнер делает всё, чтобы если не избежать боли, то сделать её полезной.

Кушнер склонен скорее ставить вопросы, чем давать определения, процитируем здесь ещё одно его стихотворение:

Пространство, может быть, ещё одна химера.

Влеку с холма на холм меня и вразуми:

Быть может, час езды отсюда до Гомера,

А время вообще придумано людьми? [Кушнер, 2019, с. 258]

При изучении творчества обоих поэтов возникает ощущение, будто Кушнер часто ведёт диалог с Ларкиным, спорит с ним. Вот, например:

И англичанин, что к нам заходил,

Строгий, как вымпел,

Не понимал ничего, говорил

Глупости, выпив.

Как на дитя, мы тогда на него

С грустью смотрели.

И доставали плеча твоего

Крылья метели. [Кушнер 2019: 65]

Или:

При всём таланте и уме

В библиотечной полутьме

Так и состаришься, друг милый,

А я на школьных сквозняках

Состарюсь, мел кроша в руках,  
Втираю в доску что есть силы.  
У века правильный расчёт,  
Он нас поглубже затолкнёт,  
Он знает: мы такого теста.  
Туда, где ценятся слова,  
Где не кружится голова.  
И это, точно, наше место. [Кушнер 2019: 18]

Можно в определенной степени «услышать» голоса поэтов, читающих свои стихи. Интонация Ларкина, размеренно-однообразная, монотонно-сдержанная, голос поэта приглушён, он произносит слова вятно, но тихо, нет никакого актёрства. Так читал стихи, по мнению многих, А. Тарковский. Кушнер чаще всего восторженно весел, иногда торопится, захлёбываясь словами, поделиться с читателем своим ликованием, иногда удивлённо замирает перед чудом бытия, как ребёнок, впервые увидевший мир. Общее у Ларкина и Кушнера, пожалуй, в непрерывной музыкальности, в верности рифме и ритму, которую они своим «чтением» демонстрируют. Различное решение при одинаковом к ним интересе в стихах поэтов имеют экзистенциальные вопросы. Мысль о смерти, придающая мрачновато-трезвый, а иногда и почти циничный, оттенок интонации ларкинских стихов, прямо противоположен восторгу, который пронизывает жизнеутверждающий пафос Кушнера.

Есть основания полагать, что готовность принять мироустройство, несмотря на его несовершенство, свойственная лирическому герою Кушнера, есть следствие некой «соборности», общности и сообщности с читателем, в противоположность холодной отстранённости и глубинной тоски лирического «я» Ларкина, совпадающим со стереотипным образом англичанина. «Англия дала Западу начала гражданского устройства; мы, славяне, почерпнули в недрах английского духа откровение о личности» [Иванов 1986: 292].

### **Заключение**

Понятие «лирического героя» позволяет нам при анализе стихотворений учитывать не только реального автора – человека с его биографией и мировоззрением, – но и ту позицию, точку зрения – размышляющего об абстрактных категориях философа или вдумчивого созерцателя, – которую читатель вслед за автором должен принять для понимания произведения. В результате такого подхода мы можем глубже увидеть и понять как смысл текста, так и индивидуальные особенности поэтики автора.

### **Список литературы**

- Английская поэзия в русских переводах. XX век. Сборник / Сост. Л. М. Аринштейн, Н. К. Сидорова, В. А. Скороденко. На англ. и русск. яз. Москва: Радуга, 1984. 848 с.
- Аннинский Л. А. Русский человек на любовном свидании. Москва: Согласие, 2004. 276 с.
- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986. 445 с.

Бродский И. А. Поэтический вечер А. С. Кушнера. Вступительное слово. 1988. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aaFum1MnpHA/> (дата обращения: 19.02.2021).

Гинзбург Л. Я. О лирике. Ленинград.: «Советский писатель», 1974. 408 с.

Иванов Вяч. И. Собрание сочинений. Т. 4. Брюссель, 1987. 804 с.

Козлов В. И. (Ростов-на-Дону) Идиллия в XX в. Стратегия эскапизма (на примере поэзии И. Бунина, Б. Пастернака, А. Кушнера) // Новый филологический вестник. 2017. № 4(43). С. 36–47.

Кушнер А. С. Меж Фонтанкой и Мойкой... Книга стихов. Санкт-Петербург: Арка, 2019. 288 с.

Корман Б. О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов // Проблемы истории критики и поэтики реализма. Куйбышев, 1981 С. 39.

Лихачёв Д. С. Кратчайший путь: [О поэзии А. С. Кушнера] // Кушнер А. С. Стихотворения. Ленинград: Художественная литература, 1986. 304 с.

Макушинский А. А. У пирамиды. Эссе. Статьи. Фрагменты. Москва: Новый хронограф, 2011. 384 с.

Роднянская И. Б. Поэт меж ближайшим и вечным // Роднянская И. Б. Движение литературы. Т. 2. Москва: Знак: Языки славянских культур, 2006. 520 с.

Роднянская И. Б. Лирический герой // Лермонтовская энциклопедия / АН СССР. Институт русской литературы (Пушкинский Дом). Москва: Советская Энциклопедия, 1981. С. 258–262.

Штраус А. В. Лирический герой (теоретический термин в современной поэтической практике) // ПГПУ, «Филолог», Выпуск № 6 . URL: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_6\\_122](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_122) (дата обращения 06.03.2021).

Эпштейн М. Н. Поэзия и сверхпоэзия: О многообразии творческих миров / М. Н. Эпштейн. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 480 с.

Nicholas Marsh Philip Larkin: The Poems (Analysing Texts). London: Palgrave, 2007. 233 p.

Larkin P. Все стихи, оригиналы, переводы // Poetree. 2017. URL: <https://ru.poetree.club/poets/philip.larkin> (дата обращения: 20.03.2020).

### **Chigodaikina E. V.**

*Master student, Department of World Literature and Culture,  
Perm State University, Perm, Russia*

### **PHILIP LARKIN AND ALEXANDER KUSHNER: AFFINITY OF LYRIC PERSONAS**

*The article attempts to identify some features of Philip Larkin's poetics through a comparative analysis of the poems of Larkin and Kushner on the material of the works "This Is The First Thing" and "An Arundel Tomb" by Larkin, "Times do not choose..." and "How exuberantly life boils on the walls of the sarcophagus!" by Kushner. The choice of texts is determined by thematic and motivational coincidences, while the analysis focuses on the specifics of creating the image of a lyrical personas, depending on the content of the composition and the author's position. The term "lyrical personas" is relevant for the studied texts that are rooted in poetic traditions and contain a descriptive lyrical subject that is not identical to the author. As a result of the analysis, the similarity of the positions of the lyrical*

*characters in relation to the object of attention is revealed: in the process of reflection or contemplation, they resort to metaphor as a means of understanding both philosophical categories and objects of culture and art. The causation of the lyrical personas by the biographical and ideological features of the author is also common. The differences are primarily in the relationship between the poet and the reader, who is easier to identify with the hero of Kushner, emotionally more open and encouraging dialogue. Larkin in his poems creates an image that coincides with the stereotype of «Englishness»: his character is ironically distant, lonely and suffering. The author concludes that the originality of Larkin's poetics is connected with some peculiarities of the English mentality inherent in his lyrical personas, which are especially clearly manifested in the "dialogue" with the lyrical personas of the Russian poet.*

*Keywords: Philip Larkin, A. S. Kushner, lyrical personas, English and Russian poetry.*



УДК 821.161.1:94(510)

**Чжан Юаньюань**

Аспирант кафедры русской литературы,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
6140990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15, тел.: +7(922) 3657966, e-mail: zyujudith@qq.com

## **КИТАЙ В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕРЕЛЕШИНА**

*Русский поэт и переводчик В. Перелешин прожил в Китае более тридцати лет и хорошо овладел китайским языком. В его поэтическом творчестве и переводческой деятельности образы и мотивы, связанные с Китаем, занимали значительное место. В статье предпринимается попытка выяснить истинное отношение В. Перелешина к Китаю и китайской культуре, определить место образа Китая в его творчестве, а также исследовать воздействие китайской культуры на поэтическую деятельность автора. На основе анализа стихотворений мы приходим к выводу, что отношение В. Перелешина к Китаю различалось на разных этапах его творчества и постоянно изменялось. Исследование художественного мира В. Перелешина и места в его творчестве размышлений о «трёх родинах» позволяет понять некоторые черты, характерные для его творчества и некоторые особенности литературы русской «восточной» эмиграции. В. Перелешин был увлечён Китаем и нередко включал в своё творчество мотивы и образы, связанные с китайской культурой; он даже сочинял собственные стихотворения, написанные в стиле древней китайской поэзии. Экзотический колорит загадочной древней страны присутствовал в его работах: оригинальные сюжетные повороты, оригинальные образы делали процесс чтения его произведений захватывающим. Следует особо отметить, что интерес В. Перелешина к китайской культуре выразился и в том, что он стал самостоятельно изучать китайский язык. Это позволило ему активно заняться переводами на русский язык произведений китайской классической литературы и произведений современных китайских писателей таких, как Лу Синь, а также перевести на русский язык ряд биографий китайских знаменитостей. В настоящей статье автор останавливается на проблемах, связанных с местом, которое занял в творчестве писателя Китай – его «Вторая Родина».*

*Ключевые слова:* В. Перелешин, русская восточная эмиграция, образ Китая, китайская культура, литература.

### **Введение**

В 1971 г. российский поэт-эмигрант Валерий Перелешин опубликовал стихотворение под символическим названием «Три Родины». Три Родины поэта – это Россия, где прошло детство будущего писателя, Китай – страна его юности и становления как поэта, и Бразилия,

в которой он находился на протяжении второй половины своей жизни и где умер. В этом стихотворении скитания поэта излагаются концептуально, через воспроизведение процесса развития и искания «настоящего себя».

Исследование художественного мира В. Перелешина и места в его творчестве размышлений о «трёх родинах» позволяет понять некоторые черты, характерные для его творчества и некоторые особенности литературы русской «восточной» эмиграции.

В настоящей статье мы останавливаемся на проблемах, связанных с местом, которое занял в творчестве писателя Китай – его «Вторая Родина». В. Перелешин выделялся среди других молодых русских поэтов-эмигрантов, оказавшихся в Китае, выдающимся поэтическим талантом, который позволил ему стать знаменитым уже в молодости. Его литературное творчество широко обсуждалось в литературных кругах харбинской эмиграции. Более того, нужно отметить, что он был постоянным участником и победителем различных поэтических конкурсов<sup>1</sup>.

Успехи в поэтическом творчестве позволяли поэту гордиться собой и придавали ему исключительную уверенность в себе. В 1932 г., в возрасте всего 19 лет, В. Перелешин стал редактором литературной газеты «Чураевка», которая быстро стала весьма популярной в Харбине.

Почти каждый новый сборник стихотворений В. Перелешина вызывал после публикации большой резонанс. В поэтических произведениях поэта большое внимание уделялось строгому соблюдению метрики и ритма, что подчеркивало связь его творчества с традициями русской классической литературы. Стихотворения включали размышления на разные темы и изобиловали рациональными философскими рассуждениями.

### **Основная часть**

В. Перелешин был увлечён Китаем и нередко включал в своё творчество мотивы и образы, связанные с китайской культурой; он даже сочинял собственные стихотворения, написанные в стиле древней китайской поэзии. Экзотический колорит загадочной древней страны присутствовал в его работах: оригинальные сюжетные повороты, оригинальные образы делали процесс чтения его произведений захватывающим. Следует особо отметить, что интерес В. Перелешина к китайской культуре выразился и в том, что он стал самостоятельно изучать китайский язык.

Это позволило ему активно заняться переводами на русский язык произведений китайской классической литературы и произведений современных китайских писателей таких, как Лу Синь, а также перевести на русский язык ряд биографий китайских знаменитостей.

Творчество В. Перелешина внесло весомый вклад в традицию создания «китайского текста» русской литературы. «Вычленение в русской литературе из общей “темы Востока” особой “китайской темы” произошло в 1830-е гг. (причиной этого в немалой степени стало

---

<sup>1</sup> В Харбине юный В. Перелешин стал победителем восточноазиатского конкурса российских поэтов и беллетристов. См.: [Жебит, 2013, с. 55–61].

формирование и развитие в сознании общества “китайского контекста”» [Кондаков, Красноярова, 2017, с. 126]. Эта тенденция, сформировавшаяся в XIX в., активно развивалась в дальнейшем (в том числе особенно заметной она стала в культуре русского «восточного зарубежья»).

Российские и китайские исследователи литературы русской восточной эмиграции неоднократно отмечали яркость и убедительность образа Китая и китайской культуры, созданного в произведениях В. Перелешина. Почти все литературоведы придерживаются мнения, что «китайские элементы» в его творчестве свидетельствуют о его глубокой любви к Китаю – его второй Родине, или, как он иначе называл страну, давшую ему и другим русским людям, приют, – своей «мачехой ласковой»<sup>1</sup>.

Для того чтобы лучше понять истинные чувства поэта, выраженные в его творчестве, мы считаем необходимым осуществить анализ *контекста*, в рамках которого формировалась творческая индивидуальность В. Перелешина, познакомиться с тем, как возникло и как развивалось его отношение к Китаю.

Мы хотим сосредоточить внимание на двух основных вопросах, ответы на которые, как нам представляется, особенно важны для понимания того, какое место занимал Китай и его образ в творчестве В. Перелешина – насколько *глубокой* и *истинной* была его любовь к Китаю и интерес к культуре страны, – то есть в какой мере его можно считать «знатоком» и «почитателем» Китая? В первой половине XX в. в Китае шла жестокая и агрессивная гражданская война: экономика была разрушена, борющиеся за власть маршалы-милитаристы преследовали личные корыстные политические цели, а простой народ жил в страшной бедности и оставался неграмотным. Все 32 года, которые поэт находился на территории Китая, жизнь людей в этой стране – как местного населения, так и русских эмигрантов – была очень тяжелой, наполненной социальными потрясениями, насыщенной страхом и нищетой. В дальнейшем, находясь уже в Бразилии, поэт вспоминал: «От тогдашней шанхайской действительности хотелось бежать, но бежать было некуда. На севере было ещё хуже, ещё голоднее и холоднее, а границы были закрыты»<sup>2</sup>.

Тема Китая в творчестве В. Перелешина впервые возникла в третьей книге стихотворений «Звезда над морем» (1941) [Перелешин 1941], в которую вошли произведения «Поездка в Дун-лин<sup>3</sup>» (1940) и «Картина» (1941). Наиболее характерными особенностями этих стихотворений было лирическое выражение эмоций, которое осуществлялось при помощи воспроизведения предметов (реалий), соотнесённых с китайской культурой, и описания конкретных сцен из жизни, что в техническом и содержательном плане полностью соответствовало принципам древней китайской поэзии:

<sup>1</sup> См. стихотворение В. Перелешина «Ностальгия» (1943): «У мачехи ласковой – в желтой я вырос стране» [Перелешин, 1944].

<sup>2</sup> Перелешин В. Два полустанка. Цит. по кн.: [Hinrichs Jan Paul]. Valerij Perelesin's Poetry from His Chinese years (1920–1952). Amsterdam, 1987. P. 101.

<sup>3</sup> Дунлин (东陵 – «Восточная гробница») – место захоронения правителей Империи Великая Цин (Династии Цин), в том числе последней императрицы Китая Цы Си. Дунлин расположен недалеко от Пекина, в провинции Хэбэй.

## ПОЕЗДКА В ДУН-ЛИН

К востоку поднимаются курганы,  
Как две белоголовые горы.  
Похороненные под ними ханы  
Во сне сраженья видят и пиры.  
В твоих глазах – безоблачные дали,  
Синеет жилка нежная на лбу...  
Здесь юноши о девушках вздыхали  
И лютни жаловались на судьбу.  
Таятся в соснах шорохи столетий,  
Здесь приютившиеся навсегда.  
Мы ту же самую – дурные дети –  
Тревогу томную несём сюда.  
Рисунками, стихами, именами  
Испещрена горбатая стена.  
Мы высекаем острыми камнями  
И наши варварские имена.

Стихотворение «Поездка в Дун-лин» состоит из четырёх строф (такая структура поэтического произведения в целом была характерна для китайской поэзии эпохи Тан), каждая из которых, в свою очередь, включает четыре стиха (строчки). Анализируя стихотворение, мы можем отметить, что в первой строфе взгляд поэта устремлён вдаль, и в ней представлен китайский пейзаж, увиденный на большом расстоянии («К востоку поднимаются курганы...»). Во второй строфе пространство становится характеристикой переживания («В твоих глазах – безоблачные дали»), сама дистанция сокращается до минимума («Синеет жилка нежная на лбу») и обретает черты характеристики времени («Здесь юноши о девушках вздыхали»). В третьей строфе содержатся размышления поэта об отношениях прошлого и современности в их связи с постоянными тревогами человека. В четвертой строфе мысль поэта вновь обращается к реалиям современности и содержит скрытую оценку деятельности современного человека.

Профессор Ли Мэн в своей монографии «Забытая страница: литература русской эмиграции в Китае» осуществила детальный анализ этого стихотворения, который позволил сделать следующий вывод: «...используя приём постоянного изменения точек зрения <...> поэту удалось расширить пространство короткого стихотворения, что позволило раскрыть свои размышления над историей, чужой культурой и своей болью» [Ли Мэн, 2007, с. 309]<sup>1</sup>.

В другом стихотворении, получившем знаменательное название «Картина» (1940), воспроизводился традиционный пейзаж, построенный по законам композиции традиционной китайской живописи:

<sup>1</sup> Перевод осуществлён автором статьи – Чжан Юаньюань.

КАРТИНА

Марии Павловне Коростовец  
 Есть у меня картина: между скал  
 Простерто небо, всех небес лучистей.  
 Китайский мастер их нарисовал  
 Легчайшею и совершенной кистью.  
 Внизу, в долине, зелень, как ковёр,  
 Стада приходят на призыв свирели.  
 Так безобидный высказан укор  
 Всем возлюбившим маленькие цели.  
 А выше есть тропинка по хребту,  
 И будет награжден по ней идущий  
 Вишневыми деревьями в цвету,  
 Прохладой уединенных кущей.  
 Здесь мудрецы, сдав сыновьям дела  
 И замуж внучку младшую пристроив,  
 Вздохнут о том, как молодость цвела  
 Надменной роз и радостней левкоев.  
 А скалы те, что в небо уперлись,  
 Обнажены, как варварские пики, –  
 Немногие полюбят эту высь,  
 Где только ястребы да камень дикий.  
 Но там над пропастью взвилась сосна,  
 Торжественно, спокойно, равнодушно,  
 И там царит такая тишина,  
 Что сердце ей доверится послушно.  
 Лишь только смерть, легка и хороша,  
 Меня нагонит поступью нескорой,  
 Я знаю, наяву моя душа  
 Придёт бродить на вычурные горы.

В стихотворении «Картина» созерцание *пространства* тесно переплетается с авторскими размышлениями о закономерностях течения *времени*. Изображение национального китайского пейзажа чередуется здесь с описанием впечатлений автора и его размышлений. Кроме того, воссоздаётся предполагаемая точка зрения зрителя этой картины, содержатся рассуждения о соотношении в жизни человека «маленьких целей», бытовых, житейских проблем, связанных с повседневностью, и человека «целей больших», то есть высоких, «духовных», выражающихся в ощущении бытия природы и доступных лишь отрешившимся от будничных дел мудрецам.

Стихотворение демонстрирует понимание русским поэтом принципов китайской живописи, а также воссоздаёт некоторые значимые ценности китайской культуры

(устремлённость к «тишине» и «покою», передача своего «дела» сыновьям, размышления о бытии души после смерти). Композиция произведения основана на постоянном передвижении взгляда поэта, обозревающего картину, и плавном переключении внимания читателя/зрителя между реальностью и воображением, достигаемого при помощи «проходящих через всё стихотворение параллелей» и чередования времени глаголов [Ли Мэн, 2007, с. 309]<sup>1</sup>.

В связи с этим профессор Ли Мэн отмечает: «В первой строфе дано краткое описание содержания картины, выполненное с использованием глаголов в прошедшем времени; во второй строфе добавляются отдельные детали представленной картины – уже при помощи глаголов в настоящем времени; в третьей строфе – по мере того, как взгляд поэта скользит вдоль хребта гор – вслед воображаемому путнику, идущему по тропинке, предмет описания становится не столько реальностью, сколько частью воображения поэта, и для такого описания используются формы глагола в будущем времени. В последующих двух строфах воображаемые поэтом картины жизни продолжают развиваться. В шестой строфе союз *но* вновь обращает поэта к реальности, и он, используя глаголы в настоящем времени, воспроизводит ощущение покоя. В заключительной строфе поэт раскрывает представления об отношениях, возникающих между человеком и природой: сначала картина природы воспроизводится как нечто стороннее, находящееся на большой дистанции от наблюдателя, а потом она постепенно приближается к наблюдателю, который как бы «входит» в неё, и уже в самом конце стихотворения лирический герой выступает только как выразитель собственного “я”, однако при этом его взгляд проходит через всё стихотворение, что очень типично для китайской поэзии». Чередование различных временных форм глагола способствовало тому, что воспроизведённая в стихотворении «картина» переносилась из плана «реального» бытия в некое вневременное «духовное» пространство, в котором среди тишины вечно живут мудрецы и странствуют души людей.

Тема Китая стала ещё более яркой в четвертой книге стихотворений В. Перелешина «Жертва», которая была опубликована в 1944 г. и сразу привлекла внимание харбинских критиков [Ли Мэн, 2007, с. 313].

Программным в этом сборнике было стихотворение «Китай» (1942), которое, как отметила Ли Мэн, стало «первой декларацией о принятии поэтом Китая и китайской культуры» [Там же]. В самом начале стихотворения поэт выражает свой общий взгляд на страну: «Это небо как синий киворий / Осенявший утерянный рай / Это милое жёлтое море – / Золотой и голодный Китай» [Перелешин, 1944, с. 14]. Слово «киворий», используемое в этом стихотворении для характеристики неба, покрывающего/осеняющего страну, использовалось для обозначения навесов, балдахин, расположенных над особо почитаемыми объектами в храмах – мощами святых, иконами, источниками, тронами и молельными местами особо почитаемых людей, – сопоставление страны с утерянным человечеством «раем», «небесным Иерусалимом», – указывало на *идеализацию* поэтом Китая.

---

<sup>1</sup> Перевод осуществлён автором статьи.

Далее в произведении перечисляются знаковые детали, связанные в сознании российских читателей с этой страной, которые, как святыня, хранятся в душе поэта его «сердцем мудрым»: «пестрые стены», «дворики», «сосны», цветы, «кроткие лица» китайских девушек и «мирная речь» китайских юношей. Лирический герой характеризует страну как «странный и шумный рай», который «узнаётся» им «после нескольких перерождений» (в этих словах содержится указание на принятие поэтом концепции «переселения душ»).

Однако при чтении этого стихотворения у *китайского* читателя должно было обязательно возникнуть ощущение того, что изображенный в стихотворении мир на самом деле не имел прямого отношения к *реальному* Китаю – в том состоянии, в котором он находился в 1930-е гг. Мало что меняло в таком восприятии слово «голодный» (тем более в сочетании со словом «золотой»), поскольку представление о «голоде» и связанном с ним «посте» оставалось частью представлений о «праведной жизни». В стихотворении В. Перелешина не был представлен трезвый взгляд на текущее социальное положение страны, не было сформулировано отношение к страданиям китайского народа, не были высказаны размышления о грядущей судьбе государства. Мотивы, выраженные в этом стихотворении, воссоздавали отдельные «экзотические» (для русского человека) детали и могли быть связаны, например, с «радостными» путешествиями по стране, а также свидетельствовать не столько о глубокой любви поэта к Китаю, сколько о «любовании» окружающим миром, не предполагающем глубокого *осмысления* и проникновенного *сострадания*.

Истинная (не «показная»!) любовь никогда не останавливается на одностороннем «требовании» красоты; такая любовь – в соответствии с традициями как русской, так и китайской культуры – всегда предполагает *любовь-сострадание*. Любовь, если она действительно сильная, должна потрясать человеческие сердца, минуя «страстные воззвания», которые в таком случае становятся излишними.

Поэт не обратил внимания на опустошения, произведённые иностранными агрессорами на территории «божественной земли» с долгой историей; ему оказался не интересен процесс пробуждения китайского народа к великой борьбе, когда, как говорят в таких случаях в Китае, «заря рассекала небо и вырывалась из бесконечной тьмы». Он лишь спокойно обращается к описанию «древней и страдающей» страны, в которой он стремится найти «духовное убежище», чтобы успокоить свою *личную* тоску, вызванную дискриминацией со стороны своих соотечественников и внутренней борьбой, обусловленной его нетрадиционной сексуальной ориентацией: «К ним я, данник беды и позора, / Приходил тишины зачерпнуть...» [Перелешин, 1944].

Следует подчеркнуть, что В. Перелешин избегал излишнего общения с окружающим миром – и как всякий застенчивый человек, и как иностранец, оказавшийся в чужой стране. Между тем, он всю свою жизнь страдал от ощущений, вызванных его отклонениями от общепринятой сексуальной ориентации. Оба упомянутых выше аспекта мешали молодому поэту в полной мере раскрывать свою душу и в полной мере полюбить Китай – бедный, тёмный и глубоко страдающий. Поэтому вывод о глубокой любви поэта к Китаю, к которому

пришли многие китайские и зарубежные исследователи, с нашей точки зрения, представляется достаточно спорным.

Однако по сравнению с большинством поэтов и писателей русского зарубежья, оказавшимся в 1920–1930-е гг. в Китае, которые обычно «выдерживали дистанцию» по отношению к окружающему их миру и «не смешивались с коренным населением» [Крейд, 2001, с. 5], интерес В. Перелешина к традиционной китайской культуре и его размышления над китайской литературой и философией были весьма глубокими.

Наглядным свидетельством этого является стихотворение «На середине моста» (1943). Используя образ китайского «горбатого» моста, поэт раскрыл жизненный путь человека: первая половина его жизни подобна подъёму вверх, который тянется долго и требует напряженных усилий; достижение вершины символизирует пик жизни и одновременно оказывается началом движения вниз; вторая половина жизни подобна спуску, во время которого годы пролетают быстро, незаметно, и в конце концов этот путь приводит к возвращению человека на уровень горизонта, с которого начиналось восхождение. Поэт призывает ценить время, подчеркивая, что человек должен быть всегда благодарен Богу и что человеку всегда необходимо упорно учиться, непрерывно совершенствуясь – даже в последние годы своей жизни.

Представления о необходимости *непрерывного* учения – одна из важнейших составных частей китайской культуры. Великий китайский поэт и философ Хань Юй, живший в период династии Тан, написал строки, которые в настоящее время известны любому китайцу: 书山有路勤为径, 学海无涯苦作舟<sup>1</sup>. Подобная мысль утверждается и в китайской пословице: 学如逆水行舟, 不进则退<sup>2</sup>. Множество аналогичных высказываний можно встретить и в других классических китайских текстах.

В. Перелешин был увлечён не только китайской литературой, живописью и архитектурой, но и китайской философией, которая побуждала его к размышлениям о смысле жизни человека. Для китайской культуры характерно представление о том, что всё в мире возникает из ничего и в конечном итоге возвращается в ничто. Всё в мире происходит циклично: всякий объект берёт своё начало в природе и в конце концов возвращается в природу; любое явление, каким бы цветущим оно ни было, возвращается в состояние тишины и покоя. Если человек в своём духовном развитии хочет достигнуть более высокого уровня, то ему для достижения этой цели нужно приложить огромные усилия, которые замедлят течение времени. Однако в результате такого подъёма человек достигает «пика» своей жизни, и с этого момента он, с одной стороны, освобождается от тяжестей борьбы с обстоятельствами, однако с другой стороны, в этот момент в его жизни начинается спад, а вслед за этим время начинает лететь ещё быстрее.

<sup>1</sup> Трудолюбие – это петлистая тропинка, ведущая в горы книг; упорное учение – небольшая лодка, плавающая по бесконечному океану знаний. *Перевод автора статьи.*

<sup>2</sup> Учение подобно лодке, плывущей против течения, однако стоит на минуту остановиться, как тебя тут же унесёт назад. *Перевод автора статьи.*

В стихотворении «Вид на Пекин из Би-юнь-сы»<sup>1</sup> (1943) поэт также описал подъём – на этот раз на вершину горы, возвышающейся над Пекином. Такое восхождение, позволяет лирическому герою ощутить в своём сердце всё величие природы: «Так высоко, что умолкает слава / И только ветра слышен вечный зов». Данный эпизод напоминает очень популярный сюжет древней китайской поэзии: поэт поднимается на возвышенность и устремляет свой взор в необозримую даль, любясь с высоты окружающей природой, что вызывает в его душе возвышенные переживания. В необъятном просторе поэт ощущает свою ничтожность и беспомощность, что позволяет ему сказать:

Да, если бы, как трепетная птица,  
Здесь обрести прибежище в грозу,  
Так спрятаться, врасти и притаиться,  
Чтоб смерть забыла – и прошла внизу!

Эта строфа демонстрирует прекрасное знание русским поэтом мотивов древней китайской поэзии и его стремление удалиться от мирских забот и соблазнов.

В Китае хорошо известно стихотворение 《登鶴雀樓》 («Поднимаюсь на башню Гуаньцзюе»), созданное Ван Чжи-хуанем – знаменитым поэтом династии Тан:

白日依山尽，  
黄河入海流。  
欲穷千里目，  
更上一层楼。

-王之涣《登鶴雀樓》<sup>2</sup>

В первых двух строчках стихотворения описывается картина, предстающая перед глазами поэта, – вздымающиеся к небу горы, сияющее над ними солнце и Жёлтая река (Хуанхэ), устремляющаяся к морю. Ван Чжихуань исключительно точно и лаконично, используя всего лишь 10 иероглифов, показал прекрасный пейзаж своей Родины. В двух следующих строчках поэт, вкладывая в стихотворение новые смыслы и эмоции, погружается в раздумья: если человек хочет видеть дальше, хочет лучше понять окружающий мир, то главный способ, позволяющий осуществить это желание, – достигнуть ещё большей высоты. Это можно понять и как подъём на более высокий этаж башни, и как достижение глубокого уровня знания. Описанная в стихотворении китайского поэта картина природы становится образной основой обобщающих размышлений лирического героя о жизни человека в её отношении к времени и пространству. Стихотворение призывает читателя к постоянному духовному совершенствованию, а также к непрерывному познанию, направленному на поиск Истины.

<sup>1</sup> Там же. Биюньсы [碧云寺] – храм Лазурных Облаков, расположенный в пригороде Пекина.

<sup>2</sup> Башня Гуаньцзюе – «Башня Аиста». Солнце блистает над горами; / Желтая река течет в сторону моря. / Чтобы насладиться ещё более грандиозным зрелищем, / нужно подняться ещё выше. *Перевод автора статьи.*

Китайским читателям хорошо известно восьмистишие Ду Фу, великого поэта династии Тан, – 《登高》 («Поднявшись на высоту»), написанное осенью 767 г., в котором есть следующие строки:

万里悲秋常作客，  
百年多病独登台。<sup>1</sup>

Поэт, находясь на склоне лет, поднявшись на башню, расположенную на высоком берегу реки Янцзы, оглядываясь на свою жизнь, прошедшую в постоянных скитаниях, сравнивает осень, царящую в природе, с «осенью» своей жизни и одновременно мечтает о мире и процветании государства, о жизни народа в благоденствии. Лаконичное и одновременно выразительное описание картины природы сопровождается размышлениями о судьбе человека в эпоху перемен, в период «смутного времени».

В этом же 1943 г. В. Перелешин написал ещё несколько стихотворений, посвящённых Китаю, – «Чжунхай»<sup>2</sup>, «В Шаньхайгуане»<sup>3</sup>, «Хуцинь»<sup>4</sup>, в которых отразились впечатления поэта от прогулок по Пекину и его окрестностям, а также его душевное состояние. Общим для этих произведений было обращение к теме Китая, использование образов и мотивов, передающих «китайский колорит», заимствование некоторых стилистических приёмов и художественных выразительных средств, идущих от древней китайской поэзии.

В стихотворении «Чжунхай» поэт изобразил свой любимый парк с «зеленеющим» озером, где цветут лотосы, извилистую прибрежную аллею, «сонный павильон», «древнюю ладью императрицы», ветви сосны, «широколистые кувшинки» и т. д. Взгляд поэта оказывается то сосредоточен на деталях, увиденных с близкого расстояния, то направлен вдаль – в пространстве и во времени. Пейзаж, воспринимаемый глазами лирического героя, вызывает у него философские раздумья, что было характерно для китайской поэзии, а размышления о событиях, связанных с прошлым, чередуются с размышлениями, отнесёнными к настоящему и гипотетическому будущему. В последней строфе поэт вновь возвращается к реальности, и его душа наполняется спокойствием (поэтому неслучайно в стихотворении несколько раз используется мотив *тишины*).

Стихотворение «В Шаньхайгуане» выразило богатое воображение поэта. Созерцание «Первой Заставы Вселенной» погружает его в размышления о закономерностях истории, о прошедших войнах, о древних обрядах, о старинной системе государственных экзаменов, сдача которых была необходима для получения учёной степени и права занять должность чиновника. Как и в стихотворении «Чжунхай», изображение пейзажа актуализирует «память

<sup>1</sup> «В далёком краю... Печальная осень... Вечно в скитаниях / На склоне лет, обремененный болезнями ... В одиночестве поднялся на башню». *Перевод автора статьи.*

<sup>2</sup> Чжунхай [中海] – озеро и окружающие его парк, расположенные в центре старого Пекина, к западу от Запретного города, которые до падения династии Цин являлись частью комплекса императорских дворцов.

<sup>3</sup> Шаньхайгуань [山海关] – пограничный пост, известный также под названием Первая Застава Вселенной, от которого начиналась Великая стена.

<sup>4</sup> Хуцинь [胡琴] – старинный китайский смычковый инструмент.

прошлого» и рассуждения поэта, направленные на собирание «камней дорогих» и «жемчужин» – то есть личный *поиск истины*.

Стихотворение «Хуцинь» можно назвать переводом «на язык и систему мотивов» китайской культуры известного стихотворения М. Ю. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу». Оно передаёт грустное настроение, посетившее поэта «в ночную синь», когда «неискусная» и «безутешная» мелодия, издаваемая древним инструментом, вызывает у лирического героя печаль и мысли о предстоящей разлуке, а «грусть начальной осени» – как будто кто-то «рукою хрупкою и смуглою, / волнует скрипку – и меня». Сама точность передачи глубокого эмоционального смысла древней китайской мелодии и настроения невидимого исполнителя, удивительна для иностранного поэта, который, слушая национальную китайскую мелодию, может напиться «слез невидимых» и поделиться «чужой печалью».

В 1943 г. В. Перелешин был вынужден покинуть полюбившийся ему Пекин и переехать в Шанхай. После переезда в Шанхай В. Перелешин первоначально долго не мог приспособиться к влажному климату Восточного Китая. Он тосковал по полюбившейся ему пекинской жизни, по пекинским пейзажам и приятелям. Долгие дождливые дни делали его жизнь в Шанхае скучной и унылой.

Вскоре жизнь В. Перелешина в Шанхае стала постепенно налаживаться: он встретил нового возлюбленного, начал читать лекции в училище, стал работать в ТАСС, где ему неплохо платили. Мать поэта, Евгения Сентянина, сумела издать в Харбине новый сборник поэта. Оживлённая светская жизнь, царившая в большом городе, его необычная архитектура, встречи со старыми друзьями, проходившие в кружке «Пятница», способствовали улучшению его настроения. В. Перелешин стал регулярно посылать деньги матери и подарил ей дорогой плащ (каких не было в продаже в провинциальном Харбине), плавал на лодке по озеру Сиху<sup>1</sup> вместе со своим новым любовником, продавцом книг Тяньшэном (1927–1987)<sup>2</sup>. Сложившаяся в Шанхае ситуация позволила В. Перелешину почувствовать себя действительно «интегрированным» в китайскую культуру, и это ощущение выразилось в ряде стихотворений – «Ночь на Сиху», «Сянтаньчэн» и некоторых других.

<sup>1</sup> См. стихотворение «Ночь на Сиху» [Перелешин, 1968, с. 26], «К другу» [Перелешин, 1968, с. 29] из «Южного дома». Сиху [西湖] – знаменитое Западное озеро, расположенное в г. Ханчжоу. Прекрасные пейзажи озера Сиху были воспеты многими китайскими поэтами.

<sup>2</sup> Настоящее полное имя этого человека – Лю Син. Тяньшэн – ласкательное имя. См.: «Поэма без предмета», Песня 6. В книге «Литература русской эмиграции в Китае – забытая страница» Ли Мэн пишет, что в 1946 г. Перелешин познакомился с продавцом книг, который имел «ласкательное имя» Тянь-шэн. Они быстро полюбили друг друга и вместе катались на лодке по озеру Сиху (см. стихотворения «Ночь на Сиху» [Перелешин 1968: 26], «Другу» [Перелешин 1968: 29] из «Южного дома») [Ли Мэн, 2007, с. 263]. В автобиографической «Поэме без предмета», написанной в Бразилии в конце 1970-х г. и опубликованной в США в 1989 г., указывается официальное имя – Лю Син: «В Ханчжоу бывал я многократно, / и если бы не Мао Цзэ-дун, / Туда побрел бы я – обратно: / Спуститься в черный Цыноньдун / Пройтись по травяным долинам / с тогдашним ласковым Лю Сином, / взобраться на уступы скал, / где свежий ветер нас ласкал» (Песня 6, LIII).

Поэтическое творчество В. Перелешина в этот период стало более «лёгким» и оптимистичным. Беспрецедентная свобода, которую он впервые ощутил в Шанхае, новая любовь [Ли Мэн, 2007, с. 263] – и обретенная поэтом возможность свободно изучать окружавшую его китайскую культуру, которая постепенно приоткрывала перед ним свои таинственные «завесы», способствовали новому творческому расцвету поэта.

В этот же период В. Перелешин случайно познакомился с молодым человеком по имени Шуан-хун<sup>1</sup> и написал посвящённое ему стихотворение «Красные листья под инеем» [Перелешин, 1968]. В китайской культуре образ осенних кленовых листьев всегда был символом грусти, связанного с расставанием унылого настроения, а также глубокой гуманной заботы о народе, ведущем тяжелую, полную страданий жизнь. В. Перелешин, упивавшийся любовью, интерпретировал этот образ по-своему – как указание на «нежные губы» и поцелуи.

Приведем другой пример: образ луны в китайской культуре всегда символизировал красоту, высокую и чистую любовь, вечность, воссоединение людей, тоску по родине и т. д. Однако в стихотворении «Сны отлетают в пустоту...», написанном перед прощанием в 1951 г. с Китаем (и с... Таном), описывается «греховная, сумасшедшая» луна, которая сравнивается с «бутылкой отравленного вина»<sup>2</sup> [Ли Мэн, 2007, с. 364]. Образ луны в этом стихотворении сильно отличается от образа луны, который хранится в сердце любого китайца, поскольку не может быть ни одного китайца, который бы считал луну «злой», «греховной», «сумасшедшей». В дальнейшем, уже в бразильский период, В. Перелешин, занимаясь переводом на русский язык поэмы Цюй Юаня «Ли Сао», совершил аналогичную ошибку: он неправильно истолковывал уважение и благоговение, которые испытывал древний китайский поэт к императору Чухуай-вану, как отношения, существующие между влюбленными, что оказало негативное воздействие на качество его работы как переводчика.

Прожив более 30 лет в Китае, В. Перелешин в определённой степени овладел китайским языком; он действительно интересовался китайской культурой и регулярно общался с китайскими друзьями. Однако приведённые примеры доказывают, что его образ мышления и стереотипы его сознания являлись помехой для глубокого понимания китайской культуры. Таким образом, мы можем сделать выводы, что его понимание древней китайской классики было весьма ограниченным, – тем более, что поэма «Ли Сао», насыщенная множеством метафор, и древний китайский философский трактат «Дао Дэ Цзин», над переводом которого также работал В. Перелешин, очень сложны для интерпретации даже китайскими исследователям.

Исходя из этого, мы приходим к выводу, что В. Перелешин, являвшийся талантливым поэтом, а также большим любителем китайской культуры и языка, как считает большинство исследователей его творчества, глубоко изучил технику китайского стихосложения, был

<sup>1</sup> Шуан [霜– Shuang] – иней; Хун [红– Hong] – красный.

<sup>2</sup> Стихотворение не опубликовано; машинописная рукопись хранится в музее-библиотеке Лейденского университета Нидерландов. VPL3261/24. Ли Мэн. Забытая страница // Литература русской эмиграции в Китае / Ли Мэн. Пекин: Изд-во «Пекинский университет». 2007. 337 с.

очень уверен в своём знании Китая и его культуры. Однако, как показывает проведённое нами исследование, это знание было поверхностным.

В 1952 г. В. Перелешин эмигрировал в Бразилию, где практически полностью потерял контакт со своими старыми друзьями и соотечественниками. Покинув «милый Китай», в котором он провёл годы своей юности, писатель, как он сам писал в одном из своих стихотворений, жил в «изгое» [Перелешин, 1987], скучая без «очаровательной природы» и близких ему людей. Долгое время (15 лет) писатель оставался вне поэтического круга, живя только воспоминаниями и тоской по своим «первой» и «второй» Родине.

В «бразильский» период своей жизни писатель целиком посвятил себя изучению китайской классики и продолжил работу над переводами произведений. В результате этой деятельности ему удалось завершить начатые ранее переводы поэмы «Ли Сао» [Цюй Юань, 1975] и трактата «Дао Дэ Цзин» [Дао Дэ Цзин, 1990].

Позволим предположить, что годы, проведённые им в Бразилии, вне «поэтической среды», способствовали тому, что существовавший у него ранее интерес к Китаю превратился в истинную любовь: человек часто осознает любовь только тогда, когда её окончательно потерял. В течение 15 лет, прожитых в Бразилии, его собственное литературное творчество прекратилось, однако занятия переводом продолжались. В. Перелешин хорошо понимал, что навсегда простился с Китаем, а вместе с этим – со своими юношескими увлечениями и оставшимися там друзьями.

В 1989 г. вышла в свет автобиографическая книга В. Перелешина «Поэма без предмета» [Перелешин, 1989], в которой автор впервые откровенно рассказал о своих взглядах на внутреннюю и внешнюю политическую обстановку Китая в первой половине XX в., описал тяжкие преступления, связанные с вторжением Японии в Китай, очевидцем которых он оказался, раскрыл конфликт между партиями, а также осудил предательство Чан Кайши и Ван Цзинвэй<sup>1</sup> по отношению к китайской нации.

Дополнительным фактом, аргументирующим высказанное нами предположение, является публикация в 1968 г. (то есть спустя 24 года после выхода предыдущего сборника) пятой книги стихотворений (это был первый поэтического сборник, изданный в «бразильский» период), получившей название «Южный дом» (книга была опубликована в Мюнхене) и полностью посвящённой Китаю. Почти все стихотворения, опубликованные в этом сборнике (кроме стихотворения «Издали» и перевода одного стихотворения Лу Синя), были написаны В. Перелешиним ещё до отъезда из Китая.

### Заключение

В. Перелешин – талантливый поэт, а также большой любитель китайской культуры и языка, как считает большинство исследователей его творчества, – глубоко изучил технику китайского стихосложения и лично был очень уверен в своём прекрасном знании Китая и его культуры.

<sup>1</sup> Чан Кайши и Ван Цзинвэй – руководители китайской партии Гоминьдан в 1930–1940-е гг.

Однако, как показывает проведённое нами исследование, это знание было несколько поверхностным. Это можно объяснить тем, что В. Перелешин избегал излишнего общения с окружающим его миром – как всякий застенчивый человек и как иностранец, страдая всю свою жизнь от ощущений, вызванных его отклонениями от общепринятой сексуальной ориентации.

Упомянутые аспекты мешали молодому поэту в полной мере раскрыть свою душу в поэзии и в полной мере полюбить Китай – бедный, тёмный и глубоко страдающий. Вывод о его глубокой любви к Китаю, к которому пришли многие китайские и зарубежные исследователи, с нашей точки зрения, представляется достаточно спорным. Как мы полагаем, до отъезда из Китая, главным в отношении В. Перелешина к Китаю был лишь *большой интерес*, испытываемый им по отношению к его «второй родине».

Только в бразильский период этот интерес превратился в *истинную любовь*. Хочется подчеркнуть, что чувства В. Перелешина по отношению к Китаю со временем изменялись. В «китайский» период его жизни изучение национальной культуры и языка, с одной стороны, было увлекательным *актом познания*, а с другой стороны, это было практичным *делом*, помогавшим молодому поэту лучше приспособиться к жизни в стране и даже получать от этого приличный доход.

В бразильский период жизни, когда занятия переводом на русский язык китайских классических текстов, стали абсолютно никому не нужным занятием, не приносящим ни славы, ни дохода, обращение к китайской культуре стало полностью *делом души* В. Перелешина – свидетельством наступления в его жизни этапа *истинной и глубокой любви*.

#### Список литературы

- Дао Дэ Цзин. В. В. Перелешин // Проблемы Дальнего Востока. 1990. № 3. С. 144–161.
- Крейд В. П. Все звёзды повидаю чужие // Русская поэзия Китая. Антология. Москва: 2001. С. 826.
- Жебит А. Он пел «в тоске, на забытом языке» – Поэт Валерий Перелешин и Россия // Родина. 2013. № 10. С. 55–61.
- Кондаков Б. В., Красноярова А. А. Китайский текст и Китайский контекст в русской литературе XIX в. (к постановке проблемы) // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 123–127.
- Кузнецова О. Ф. «Я оказался в этом сером и неинтересном городе...»: Из шанхайских писем Валерия Перелешина матери, 1943–1946 // Литературный факт. 2019. № 4 (14). С. 145–179.
- Перелешин В. В. Два полустанка // [Hinrichs Jan Paul]. Valerij Perelesin's Poetry from His Chinese years (1920–1952). Amsterdam, 1987. P. 101.
- Перелешин В. В. Жертва: 4-я кн. стихотворений. Харбин: Заря, 1944. 51 с.
- Перелешин В. В. Звезда над морем: 3-я кн. стихотворений. Харбин: Заря, 1941. 31 с.
- Перелешин В. В. Поэма без предмета / под ред. и с предисл. С. Карлинского. Холиок: Нью Ингленд Пабблишинг К, 1989. 411 с.
- Перелешин В. В. Три родины: 10-я кн. стихотворений. Париж: Альбатрос, 1987. 165 с.
- Перелешин В. В. Южный дом: 5-я кн. стихотворений. Мюнхен: Изд. авт., 1968. 45 с.

Цюй Юань. Ли Сао: поэма [в стихотворном переводе с кит. ориг. В. Перелешина]. Франкфурт-на-Майне: Посев, 1975. 27 с.

李萌, 缺失的一环【М】, 北京, 北京大学出版社, 2007年。= Ли Мэн. Литература русской эмиграции в Китае – забытая страница / Мэн Ли. Пекин: Изд-во Пекинского университета, 2007. 483 с. (на кит. яз.).

**Zhang Yuanyuan**

*Post-graduate student of Russian Literature Department*

*Perm State University, Perm, Russia*

### **CHINA IN THE LIFE AND WORKS BY V. PERELESHIN**

*As a poet and translator who lived in China for more than thirty years and knew Chinese language quite well, V. Pereleshin gave an important meaning to the image of China in his works and translation activities. Now we need an objective and positive study of this topic. This article aims to find out the true attitude of the poet to China and its culture, the meaning and value of China and its image in the works by V. Pereleshin, as well as the influence of Chinese culture on his poetic activities, and to conduct an objective review of the level of his Chinese knowledge. On the basis of a detailed analysis, we can conclude that Pereleshin's feeling for China develops over time, is in a state of change, and we should consider this topic with a developing position. The study of the artistic world of V. Pereleshin and the place in his work of reflections on the "three motherlands" allows us to understand some of the features characteristic of his work and some features of the literature of the Russian "Eastern" emigration. V. Pereleshin was fascinated by China and often included motives and images associated with Chinese culture in his creativity; he even composed his own poems in the style of ancient Chinese poetry. The exotic flavor of a mysterious ancient country was present in his works: original plot twists, original images made the process of reading his works exciting. It should be especially noted that V. Pereleshin's interest in Chinese culture was expressed in the fact that he began to independently study the Chinese language. This allowed him to actively engage in translations into Russian of works of Chinese classical literature and works of contemporary Chinese writers such as Lu Xin, as well as translate a number of biographies of Chinese celebrities into Russian. In this article, the author dwells on the problems associated with the place that China occupied in the writer's work – his "Second Homeland".*

*Keywords: V. Pereleshin, nationality, Russian Eastern emigration, the image of China, chinese culture, literature.*

УДК 373.3

**Захарова Вера Анатольевна**

Кандидат педагогических наук, доцент,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, 614990,

г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24, тел.: +7 (342) 2151849 (доб. 331), e-mail: zaharova\_va@pspu.ru

### **КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ВИДЕНИЕ ЦЕЛЕЙ, ПРИНЦИПОВ И МЕТОДОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Современные условия определяют актуальность проблемы воспитания подрастающего поколения. Изменения в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», подчеркивающие важность процесса воспитания, принятая на федеральном уровне «Примерная программа воспитания» подчеркивают социальную значимость проблемы воспитания подрастающего поколения. Младший школьный возраст – один из важнейших этапов в этом процессе, период усвоения норм и ценностей общества, становления нравственных убеждений. Воспитательная деятельность – одна из трудовых функций педагога, включающая в себя понимание целей, осознание принципов, регулирующих процесс воспитания и выбор методов воспитания, в зависимости от поставленной цели и соответствующих принципов. Автор статьи соотносит цели воспитания, которые определяются актуальными нормативными документами федерального уровня и соотносятся со структурой ценностных ориентаций. Цель воспитания рассматривается как планируемый результат. В статье раскрывается мысль о связи методов воспитания с результатами воспитания. Методы убеждения соответствуют когнитивному компоненту результата, направлены на сферу нравственного сознания. Методы упражнения соответствуют поведенческому компоненту результата, направлены на сферу нравственного поведения. Использование методов убеждения и методов упражнения во взаимосвязи соответствует эмотивному компоненту результата воспитания – создаёт условия для формирования оценки и отношения. Методы воспитания соотнесены с принципами воспитания. Раскрыты возможности использования принципов воспитания, направляющих логику действий педагога: принцип социализации направлен на усвоение воспитанником норм и требований общества, принцип индивидуализации направлен на содействие становлению автономного субъекта сознания и деятельности, способного к самоопределению, саморегулированию. Изложенное концептуальное видение определяет основания подготовки учителя начальных классов к деятельности по воспитанию младших школьников.*

*Ключевые слова:* начальная школа, нравственное воспитание, цель воспитания, принципы воспитания, методы воспитания, подготовка педагогов.

## Введение

**Актуальность исследования.** В настоящее время воспитанию уделяется серьёзное внимание в системе образования Российской Федерации и всего мира. В 2020 г. Президент Российской Федерации В. В. Путин внёс в Госдуму поправки в федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации», которые направлены на укрепление воспитательной составляющей системы образования. Изменения, внесённые в закон, вступили в силу с 1 сентября 2020 г. Новая редакция закона вводит механизм организации воспитательной работы как компонента основной образовательной программы каждой образовательной организации и уточняет само понятие «воспитание».

В статье 2 новой редакции федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (п. 2 в ред. Федерального закона от 31.07.2020 N 304-ФЗ) даётся следующее определение: «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде».

Согласно дополнению к статье 12 части 9.1. примерные основные общеобразовательные программы должны включать в себя примерную рабочую программу воспитания и примерный календарный план воспитательной работы. В соответствии со статьей 12.1. «Общие требования к организации воспитания обучающихся» рабочая программа воспитания и календарный план воспитательной работы разрабатываются и утверждаются общеобразовательными организациями самостоятельно, если иное не установлено настоящим Федеральным законом. При этом образовательные программы должны быть приведены в соответствие с положениями закона не позднее 1 сентября 2021 года.

В подготовке рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы имеют право принимать участие советы обучающихся, советы родителей, представительные органы обучающихся (при их наличии). Профессиональный стандарт педагога, утверждённый Приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» включает воспитательную деятельность в число трудовых функций педагога. Трудовая функция «воспитательная деятельность» педагога конкретизируется:

– перечнем трудовых действий, среди которых названы постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера, реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности;

– необходимых умений, среди которых упоминается умение строить воспитательную деятельность с учётом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей;

– необходимых знаний, среди которых названы история, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных (педагогических) систем, роль и место образования в жизни личности и общества<sup>1</sup>.

Участники разработки программ воспитания образовательной организации и педагог как организатор этого процесса должны понимать цели воспитания и принципы этой деятельности, уметь выбрать методы воспитания.

Младший школьный возраст – один из важнейших этапов воспитания человека. В этом возрасте обогащается содержание нравственных понятий, повышается уровень их обобщённости, возрастает роль моральных понятий как критерия оценки и самооценки личности. Моральные оценки вначале формируются у ребенка как непосредственные эмоциональные переживания, но постепенно обобщаются и отделяются от них, приобретают статус самостоятельных «инстанций». Таким образом, от того, насколько осознанно и целенаправленно ведётся педагогом воспитательная деятельность с учеником начальной школы, во многом зависит дальнейшее становление воспитанника.

**Методологические основания работы.** Методологическую базу статьи составляют: теоретико-педагогические положения С. И. Гессена о цели нравственного воспитания; идея Э. Фромма о дихотомии человека и общества и о процессах социализации и индивидуализации как противоречивых тенденциях, движущих развитие личности [Фромм, 1998]. Содержание и логика построения статьи определены подходами лаборатории воспитания младших школьников, работавшей под руководством профессора А. А. Огородникова в Пермском государственном педагогическом университете. Отметим, что в статье понятие «нравственное воспитание» рассматривается в широком смысле, включая содержательные составляющие (патриотическое, эстетическое, трудовое и другие).

Итогом воспитания выступает личность с определённой системой ценностей (патриотических, эстетических, связанных с ценностью труда и других), соотносимых с нравственной основой. Подобный подход реализован в Примерной основной образовательной программе начального общего образования [Примерная основная образовательная программа, 2015].

---

<sup>1</sup> Документы, регулирующие процесс воспитания в Российской Федерации: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Новая редакция ФГОС НОО, Примерная программа воспитания, Рабочие программы воспитания ОО.

### Основная часть

**Цель как планируемый результат воспитания определяет структуру методов воспитания.** В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, утвержденным приказом Министерства образования Российской Федерации от 06.10.2009 № 373 (далее – ФГОС НОО), одним из важнейших направлений деятельности начальной школы является духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие учениками моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Цель духовно-нравственного воспитания младших школьников сформулирована как составляющие «портрета выпускника начальной школы»: любящий свой народ, свой край и свою Родину, уважающий и принимающий ценности семьи и общества, готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2009].

ФГОС НОО устанавливает требования к личностным результатам обучающихся: формирование у обучающихся основ российской идентичности; готовности обучающихся к саморазвитию, мотивации к познанию и обучению, ценностных установок обучающихся, отраженных в социально значимых качествах личности; активное участие в учебно-познавательной деятельности. Проект новой редакции ФГОС НОО уделяет ещё большее внимание воспитанию и результатам воспитания – личностным результатам начального общего образования, указывая конкретные направления воспитания. Отметим, что требования к личностным результатам выпускника начальной школы определяются спецификой возрастных особенностей младших школьников и отличаются от требований к личностным результатам выпускника основной и старшей школы. В основу «Примерной основной образовательной программы начального общего образования», утвержденной в 2015 г., положен аксиологический принцип – принцип опоры на ценности [Примерная основная образовательная программа, 2015], а результаты воспитания, соотносятся с компонентами ценностных ориентаций.

Отметим, что в отечественной педагогике и психологии выделяются, как правило, три компонента воспитания, связанных со структурой ценностных ориентаций: (1) когнитивный, имеющий отношение к знаниям, представлениям; (2) эмотивный, связанный с отношением, оценкой; (3) поведенческий или деятельностный [Леонтьев, 1996].

В педагогике известны и разные классификации методов воспитания. Автор каждой классификации использует то или иное основание для деления всей совокупности методов воспитания на группы. На наш взгляд, целесообразно выделить две группы методов нравственного воспитания, принимая за основу два главных компонента нравственной структуры личности (нравственное сознание и нравственное поведение): *методы убеждения* – методы формирования когнитивной предпосылки нравственного поведения посредством усвоения воспитанником моральных норм и понимания их значимости, выработки принципов собственного поведения; *методы упражнения* – методы, направленные на организацию практики нравственного поведения. Обозначим, что оценки и

отношение возникают на пересечении знаний и опыта действия, таким образом, сочетание методов убеждения и методов упражнения в деятельности педагога создаёт основу для достижения эмотивной составляющей процесса воспитания.

Наглядно отобразим мысль о связи методов воспитания с результатами воспитания (см. рис. 1).

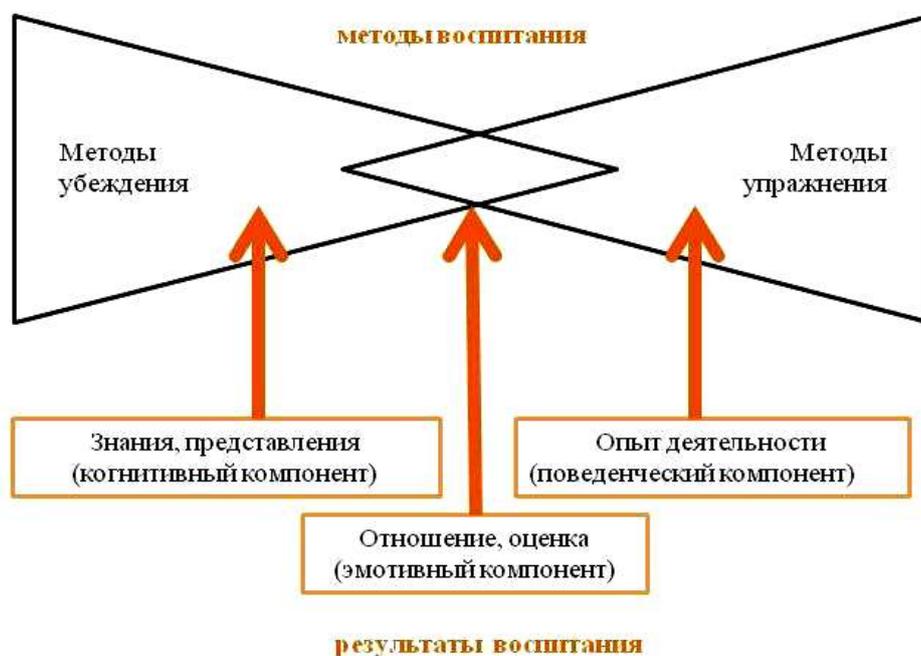


Рис 1. Соотношение методов и результатов воспитания

Установим соответствие групп методов воспитания с личностными результатами, указанными в «Примерной основной образовательной программе начального общего образования»:

- методы убеждения связаны с приобретением обучающимися социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, социально одобряемых и не одобряемых формах поведения в обществе и т. п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

- методы упражнения направлены на получение обучающимися начального опыта самостоятельного общественного действия, формирование у младшего школьника социально приемлемых моделей поведения;

- взаимосвязь методов убеждения и методов упражнения помогает достигнуть такого личностного результата, как получение обучающимися опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом [Примерная основная образовательная программа, 2015].

Соотнесём методы воспитания с компонентами цели, выделенными в «Примерной программе воспитания»:

- методы убеждения нацелены на усвоение учащимися знаний норм, которые общество выработало на основе базовых ценностей (социально значимых знаний);

– методы упражнения нацелены на приобретение младшими школьниками соответствующего базовым ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике, то (опыта осуществления социально значимых дел);

– взаимосвязанное использование методов убеждения и методов упражнения нацелено на развитие позитивных отношений к этим общественным ценностям, то есть на развитие их социально значимых отношений (смотрите: [Примерная программа воспитания, 2020]).

Таким образом, можно заметить преемственность федеральных документов, регулирующих воспитание: «Примерной основной образовательной программы начального общего образования» 2015 г. и «Примерной программы воспитания» 2020 г.

**Принципы воспитания определяют выбор методов воспитания на каждом этапе развития воспитанника.** Важным представляется замечание С. И. Гессена о том, что личность обретается только через работу над сверхличными задачами, которые создают взаимосвязь действий человека: «только не думая о своей индивидуальности, а работая над сверхиндивидуальными задачами, мы становимся индивидуальными» [Гессен, 1995, с. 75]. Педагог также отмечает противоречие, которое движет развитие личности и помогает обрести индивидуальность: «Я тем индивидуальнее, чем больше приблизил я своим действием совокупность действующих к решению общей им всем задачи и тем самым сделал себя незаменимее» [Там же].

Данное противоречие отражено в виде дихотомии человека и общества, сформулированной Эрихом Фроммом: «Человек одинок и в то же время опутан многочисленными связями. Он должен оставаться один на один с собой, когда надо вынести суждение или принять решение, руководствуясь только силами собственного разума, он не может не вступать в связи с другими людьми, его счастье зависит от чувства солидарности к соотечественникам, прошлым и будущим поколениям. Осознание этого противоречия – движущая сила человеческой активности, побуждающая принять на себя ответственность за самого себя и признать, что только собственными усилиями можно придать смысл своей жизни» [Фромм, 1998]. А. И. Шемшурина даёт следующее определение: «Поведение – цепочка сознательных, целенаправленных действий, проявляющихся в неразрывном единстве субъектных побуждений и общественно значимых последствий» [Шемшурина, 1999, с. 17]. Однако, «чтобы эти целенаправленные сознательные действия совершались в этическом аспекте, необходимо, чтобы этическое в поведении стало для школьника приоритетным, а сам он принимал во внимание моральную ценность субъективных мотивов собственных поступков, обладал привычкой нравственного самоконтроля своих действий» [Там же].

Сказанное обосновывает применение методов нравственного воспитания на основании методологических принципов, выделенных В. И. Андреевым: (1) принципа социализации, направленный на усвоение воспитанником норм и требований общества; (2) принципа индивидуализации, направленный на содействие обретению человеком индивидуальности, становлению автономного субъекта сознания и деятельности, способного к

самоопределению, саморегулированию. Таким образом, методы нравственного воспитания должны меняться по мере нравственного роста воспитанника – соотноситься с возможностью ухода от принуждения, постепенного перехода к свободному действию, подчиненному внутреннему нравственному закону. Отметим, что индивидуальные особенности тех или иных воспитанников могут определить и обратное движение, возвращая воспитательный процесс к ступеням, на которых педагог обращает внимание воспитанника на нормы и требования общества.

### **Заключение**

Воспитательная деятельность педагога в работе с младшими школьниками определяется целями воспитания, заданными ФГОС НОО, Примерной основной образовательной программой начального общего образования и Примерной программой воспитания. Цель – предполагаемый результат воспитания, который содержит в себе общественно ценные знания и представления (когнитивный компонент), опыт собственной деятельности (поведенческий компонент) и отношение и оценку (эмотивный компонент).

Цель как планируемый результат определяет две группы методов воспитания: методы убеждения и методы упражнения, которые применяются педагогом во взаимосвязи. Методы убеждения направлены на сферу нравственного сознания и соответствуют когнитивному компоненту результата. Методы упражнения направлены на сферу нравственного поведения и соответствуют поведенческому компоненту результата. Взаимосвязанное применение методов убеждения и методов упражнения создает условия для формирования оценки и отношения, что соответствует эмотивному компоненту результата воспитания.

Принципы воспитания определяют логику движения в процессе выбора методов воспитания: принцип социализации направлен на усвоение воспитанником норм и требований общества; принцип индивидуализации направлен на содействие обретению человеком индивидуальности, становлению автономного субъекта сознания и деятельности, способного к самоопределению, саморегулированию. Целесообразно выбирать методы воспитания соответственно уровню морального развития, на котором находится конкретный воспитанник, двигаясь от передачи воспитаннику норм и требований общества к созданию условий для самоопределения воспитанника на основе принятых нравственных ценностей.

Отметим также своеобразие процесса воспитания младшего школьника, в отличие от воспитания подростков. Так, П. В. Степанов, в частности, пишет о последовательном достижении компонентов воспитания: сначала социально значимые знания – позитивные отношения – социально значимые дела [Степанов, 2020]. Педагог описывает и возможное совмещение всех трех компонентов в одном деле, что соответствует особенностям подросткового возраста, допускающего возможность абстрагирования и соответственно самостоятельность развития понятийной сферы, независимо от деятельности. Эта же

мысль прослеживается в статье Р. А. Рогожниковой и Р. Т. Равилова, выделяющих воспитывающую деятельность подростков как фактор воспитания и характеризующих организацию коллективных творческих дел по методике И. П. Иванова [Рогожникова, Равилов, 2020]. Возрастные особенности учеников начальной школы требуют единства в процессе передачи социально-значимых знаний и организации деятельности детей, из такого единства вырастает оценка и отношение [Мухина, 1998; Aho, 1997; Kohlberg, 1981; Kohlberg, 1984; Piaget, 1966]. Планируем конкретизировать данную идею в дальнейших публикациях.

Изложенное в настоящей статье концептуальное видение целей, принципов и методов воспитания учеников начальной школы определяет основания подготовки учителя начальных классов к деятельности по воспитанию младших школьников.

### Список литературы

Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.

Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.

Мухина В. С. Психология детства и отрочества. Учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. Москва: Институт практической психологии, 1998. 488 с.

Примерная основная образовательная программа начального общего образования. URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/roop\\_noo\\_geestr.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/roop_noo_geestr.pdf) (дата обращения: 28.12.2020).

Примерная программа воспитания (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20). URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaja-programma-vospitanija/> (дата обращения: 28.12.2020).

Профессиональный стандарт педагога, утвержденный Приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Рогожникова Р. А., Равилов Р. Т. Роль воспитывающей деятельности в процессе формирования у подростков конфликтологической культуры // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 4. С.107–115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44393948&>. (дата обращения: январь 2021).

Степанов П. В. Как работать с целями и задачами воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 1 (67). С. 48–53.

Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва: АСТ-ЛТД, 1998. 586 с.

Шемшурин А. И. Основы этической культуры. Книга для учителя. Москва: ВЛАДОС, 1999. 112 с.

Aho S. The development of moral reasoning in children from 6 to 13 years of age // Educational practice and theory. 1997. Vol. 19. № 2. P. 49–58.

Kohlberg Lawrence. The philosophy of moral development / Lawrence Kohlberg. San Francisco: Harper and Row, 1981. 441 p.

Kohlberg Lawrence. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages/ Lawrence Kohlberg. San Francisco: Harper and Row, 1984. 724 p.

Piaget Jean. The moral judgement of the child/ J. Piaget with assistance of seven collaborators; Transl. by M. Gaban. New York: Free Press, 1966. 410 p.

**Zakharova Vera Anatolievna**

*Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia*

### **CONCEPTUAL VISION OF OBJECTIVES, PRINCIPLES AND METHODS IN THE TEACHER ACTIVITIES ON PRIMARY EDUCATION**

*Modern conditions determine the relevance of the problem of educating the younger generation. Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation", emphasizing the importance of the upbringing process, adopted at the federal level, the Model upbringing program emphasize the social significance of the problem of upbringing the younger generation. Younger school age is one of the most important stages in this process, the period of assimilation of the norms and values of society, the formation of moral convictions. Educational activity is one of the labor functions of a teacher, which includes an understanding of goals, an awareness of the principles that regulate the process of education and the choice of educational methods, depending on the goal and the corresponding principles. The authors of the article correlate the goals of upbringing, which are determined by the current federal regulatory documents and correlate with the structure of value orientations. The goal of upbringing is viewed as a planned result. The article reveals the idea of the connection between the methods of education and the results of education. The methods of persuasion correspond to the cognitive component of the result and are aimed at the sphere of moral consciousness. The methods of the exercise correspond to the behavioral component of the result, aimed at the sphere of moral behavior. The use of methods of persuasion and methods of exercise in interconnection corresponds to the emotive component of the result of education – it creates conditions for the formation of assessment and attitude. The methods of education are correlated with the principles of education. The possibilities of using the principles of upbringing that guide the logic of the teacher's actions are revealed: the principle of socialization is aimed at the student's assimilation of the norms and requirements of society, the principle of individualization is aimed at promoting the formation of an autonomous subject of consciousness and activity, capable of self-determination, self-regulation. The stated conceptual vision determines the basis for the preparation of primary school teachers for the upbringing of primary school students.*

*Keywords: primary school, moral education, the purpose of education, principles of education, methods of education, teacher training.*

УДК 37.013

**Shvetsova Natalia Anatol'evna**

Ph.D. (Philosophy), Senior Lecturer of the Department of Humanitarian and Sociological and Economic Disciplines, Perm Institute of the Federal Penal Service of Russia, Russia, Perm, 145a Geroyev Hasana Str., ap. 46, phone: +79504668110, e-mail: vib78@mail.ru

**Khorosheva Ekaterina Igorevna**

Master, Teacher of the Department of English language and Intercultural Communication, Perm State University, 614990, Perm, Bukireva street, 15, phone: +7 (342) 239 6655, e-mail: int\_dpt@psu.ru

**THE PROBLEM OF VALUES AND VALUE ATTITUDE OF EDUCATION  
IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF THE SOCIETY**

*The paper is concerned with the paradigm changes in modern philosophy of education. Contradictions of traditional and new values of education, generated by the conditions of becoming market economy in Russia are analyzed. The main criteria for modernization of education in Russia are fundamentality, professionalism, humanitarization, humanization, informatization. The actual problem of studying the possibilities of harmonization, unity, informatization and humanistic values of education is formulated. As practice has shown, today education is focused not as much on the transfer of knowledge as before, but on the mastering of basic competencies that allow, as appropriate, to acquire knowledge on your own. That is why such education should be linked to practice more closely than traditional. Innovative education involves learning in the process of creating new knowledge – through the integration of basic science, direct educational process and production. It should be noted that education is transformed from the act of gratuitously broadcasting the accumulated cultural experience from generation to generation of people into a retaliatory consumer service. Being thrust into the orbit of total consumption, education has to practice lopsided, particular forms of subjectivity reproduction, limited to the professional skills of the individual, being in demand in the labor market. Thus, the particularity represents one of the main objectives of the globalization of education, which is the adaptation of the latter to the demand of the major actors of the global capitalistic economy represented by transnational corporations and international banking and financial structures. Another important fact is that the modern economy requires university graduates to increasingly in-depth professional specialization, often in a fairly narrow field. Vocational training is becoming a leading focus in education, so universities pay more attention to the “useful knowledge” that the job market demands of graduates. The authors of the article note that the model of the external environment of the educational process presented in the work of scientists of Moscow universities is promising, it takes*

*into account the conditions of the market society and the perspective development of innovative education in order to modernize the Russian society.*

*Keywords: information society, knowledge society, traditional and new values of education, fundamentality, professionalism, humanitarization, humanization, informatization, modeling of the educational system.*

### **Introduction**

The modern period of development in Russia is characterized by the transition from industrial society to post-industrial informational society, based on information, knowledge and innovative technologies as basic social and cultural values. Information volume growth, introduction of information technologies in different spheres of public life entail a rapid increase in informatization of education, which changes the environment of education, methods, a specialist models, socialization of personality [Gritsenko, 2005].

Modernization is the major guideline of development of Russian education, the process of synthesis of traditions and innovations. Under the conditions of development of the information society, people must quickly adapt to the new conditions and reflect them in their activities: the change rate is such that every so often systemacity gives way to asystemacity, through which new systemic characteristics are formed. It means that it is impossible to prepare a person for self-realization in all forms of its manifestation in the system of education. Therefore, it is necessary to bring students to such values that allow to adapt quickly to changes of forms, technologies, strategies, priorities in achieving success, including the ongoing radical changes in the world economy and labor market. In the information society there is a need for an “advanced” format of training of modern specialists.

The information revolution brings about to unprecedented speeds and deadlines of information accumulation. Information becomes the most important social and cultural value, and this requires the solution of a number of problems, in particular, the correlation of knowledge and information, knowledge and competencies, the development of networks and virtual directions of formation of profile communication and efficiency of its search, the need for new technologies [Zhuk, 2010].

Knowledge becomes a sphere of society's existence, serves as the basis for the creation of new technologies and new knowledge, the network model of information transfer contributes to their rapid advancement [Жигалов, 2017]. New areas for scientific research are emerging, focused on the use of modern technologies in human activities. The development of technologies and their application leads to the emergence of new knowledge that did not exist before, the emergence of new technologies for scientific research [Zhilkin, 2011].

Currently, education is focused not so much on the transfer of knowledge as before, but rather on the acquisition of basic competencies, allowing then, as necessary, to gain knowledge oneself. That is why such education should be more closely connected with practice than traditional ones. Innovative education involves studying in the process of creating new knowledge – through the integration of fundamental science, directly the learning process and production [Kruglov, 2008].

Fundamentality is a basis for the use of innovations, without which Russian education can lose its identity. The forthcoming reform of the “high school” with the planned number of hours for education by reducing general education disciplines raises doubts about its effectiveness and expediency. Upbringing and training is an inseparable process.

Any school discipline, especially humanitarian and social, teacher-pupil relationship is the basis of educational potential. To update it, to create necessary conditions for cooperation, moral atmosphere of school – this moral and spiritual partial should be the basis of reforming of modern school, disorientated commercialization of social relations and the pragmatism of market relations.

There is no doubt that high qualification (professionalism) is the main requirement for an employee in modern economy, which becomes “at the top of the mind” of the theory of human capital. Education takes a leading role in the formation of the qualification of employee (general and special abilities to work). In the information society there is a paradigm shift in the field of education, knowledge paradigm and commitment to in-depth professionalization of education are gaining strength.

However, the knowledge paradigm of education contradicts some value system generated by the society of the market economy. Pragmatic values are becoming a priority in society and in educational sphere. The determining tendency in the development of education is becoming its consumer orientation. Education is formed from an act of free transmission of accumulated cultural experience from generation to generation of people into a paid consumer service. Being involved into the orbit of total consumption, education needs to practice one-sided, unofficial forms of reproduction of subjectivity, limited the professional skills of the individual, in-demand in the labor market. It is unofficiality that represents one of the main goals of the globalization of education, which is the adaptation of the latter to the request of the main subjects of the global capitalist economy via the national corporations and international banking and financial structures. This is a request for a partial individual – a qualified worker and performer, a narrow specialist, a functionary.

On the contrary, the cultural role of education as a mechanism for becoming an integral human is lost. The most important component – general education – appears from its content. Namely, it – general education – develops human abilities, demanded in any activity, translates basic values of being, contributes to the entrenchment of man in the world.

Modern economy requires from graduates of higher education institutions more and more in-depth professional specialization, oftentimes in a rather narrow field. Vocational training becomes a leading direction in education, so universities pay more attention to the “useful knowledge” that is required from graduates by the labor market. However, we should not forget in the fascination of narrow focus specialized technologies in educational affairs about the tradition of fundamentality and the broad humanitarian field of the Russian educational system, which provided high rating of Russian education and success in international competitions of pupils of Russian schools in the recent past.

Therefore, many scientists share one view that the traditions of humanitarization, fundamentalization and new orientation – informatization of training, should remain the

fundamental features of the new educational system. Informatization, being a new quality of the education system, new social and cultural value, contributes to the synthesis of humanities and natural sciences, overcoming their social distance from each other.

Researchers argue that the informatization of society is a process in which social, technological, economic, political, educational and cultural mechanisms are fused together, and the content is represented by a qualitative transformation of the entire information environment of society in order to optimize the results of any kind of activity [Raetskaya, 2017].

The main purpose of education in the modern humanitarian paradigm is in understanding by a person his place in the world – in contrast to technocratic thinking, narrow pragmatic orientation, which led to impoverishment of the emotional world of man. So, humanitarization is aimed at laying the foundations of a broad worldview, not limited by the natural science picture of the world, to form innovative thinking.

Humanitarization of higher education implies that under the conditions of changing society the higher education institution of any profile prepares not just a specialist who has mastered a certain amount of scientific and technical knowledge and mind but the carrier of humanitarian culture. It is about a person who is able to take a realised position within his profession, who is able to work professionally with information using humanitarian methods of obtaining and interpreting it. Thus, the humanitarization of education has two main and interrelated objectives: firstly, it can overcome excessively narrow specialization; secondly, with the help of humanitarization it is possible to form the basis of humanistic worldview in young specialists. Humanitarization of education is considered as a way of familiarizing young men with the spiritual values of the civilized world [Kruglov, 2008].

Modern research focuses on two interrelated problems: education as a value and values in education, which form the core of axiological problems of philosophy of education and require methodological substantiation of the theory and practice of the education system. Education as a value and a social institution performs a number of necessary social functions. The most important function of education is socialization of individual in a developing society, which is connected with formation of social structure of the society (with social mobility, prestige, etc.). For example, today the role of education as a factor of social mobility and promotion of social prestige of a person has increased, as education has become simultaneously the foundation and means of promoting on social stairs. In developed countries, the level and quality of education are among the most essential criteria for determining the social status of individual.

The instrumental value of education is of great importance: raise in salaries, higher positions and greater opportunities in the choice of types and fields of professional activity. Status and prestige value of education is today the most attractive and significant in our country [Raetskaya, 2017].

Value aspects of education connected with cultural and worldview function, represent moral and ethical value of education, fixing the need for formation of a free and responsible person. Today they are extremely depreciate. The moral component characterizes and defines the goals, meaning and essence of education. Conflict, corruption, decline in the prestige of the profession of the

teacher and other negative manifestations show that education in our country is increasingly losing spiritual and moral values and traditions.

The development of the education system is impossible without relying on the positive traditions and cultural achievements already existing in the system of national education. A conscious focus on universal human values, world and national culture, humanitarization and humanization of education, creation of a cultural environment for self-development of the individual are necessary. For conscious and free self – determination of a person in the modern world, education must attach national and universal human values to the world. Mental values of society (including such notions as good, beauty, benefit, justice, freedom, social equality) play an important role in the socialization of the individual. These values are the basis of axiological support of educational system, where the main issues should be the formation of a person as a harmonious personality [Gusev, 2010].

It should be noted that today there is an acute question: how compatible and jointly achievable two objectives in the reform of modern national education: moral and spiritual development of the individual, on the one hand; ensuring competitiveness in the labor market and socialization in the modern world moving to the market. In the modern educational space the goals of higher education are divided. As in the Senior School, the functional approach to the educational process prevails, because students are taught so that they can take a place after the university in some segment of the labor market. This determines the attitude of students to education as an information process, which is now more and more formalized, controlled by tests, solving problems.

This approach is not in line with the innovative strategy of development of the education system and modernization of society. Graduates simply learn to be performers, but not initiators, hardly adapt to scientific, theoretical, technological, structural changes, without which the modern economy and the whole public life are inconceivable. The situation is aggravated by the lack of development of the Russian market. Specialists often do not find themselves a worthy application, do not get settled by specialty, many leave the country.

According to statistics, highly qualified specialists, scientists and academics leave Russia. According to some estimates, for the period from 1999 to 2004 Russia has been left 25 000 by scientists, and 30 000 annually work under the system of contracts abroad, which is about 5–6 % of the total scientific potential of the country [Nalivayko, 2008].

Traditionally, in Russia, higher education elevates a person, raises him not only to a certain level of professional readiness, but attaches him to cultural creativity. The young specialist must have an awareness of his involvement in culture, he must have a sense of inseparability from the spiritual life of society. Today in Russia the value-orientation situation has changed dramatically. Life ideals have become qualitatively different: economic individualism has come to the fore. Its main component is the desire of a person to enterprising. In people's activities, everything is often measured by market criteria [Gusev, 2010].

New values of education, in particular, informatization are assuming global character in the modern world. However, the informatization of education, the information richness of the subject – subject relations in the educational space significantly update and enrich the value world of man.

The most important mechanism of introduction to cultural values, which became available due to the introduction of information technologies in the educational process, is the motivational sphere of the individual. Development of motivation of personal choice is the most important task of pedagogical influence on personality.

Education as a value of culture in modern Russia cannot fully adapt to the market in virtue of the specifics of its nature and social purpose. By its nature, it is the creative side of spiritual production, not only transmitting knowledge, but developing and preserving the intellectual, cultural potential of the society. Of course, education depends on market relations, and its final product is specialists who are subjects of market economy and other spheres of post-industrial society, dependent on the labor market and participating in its dynamics.

Many products of their labour are included in the market. However, the products of spiritual production, in particular of the education system, are not fully covered by market relations, as they cannot be assessed in economic categories (price, cost, profit, etc.). For example, talent of a teacher, moral stability, humanism, humanitarian environment, national shrines, ingenious thinkers as philosophers, scientists, teachers.

In the process of reforming education it is important to update the mechanism of inheritance of its value meaning for the individual and society, to preserve the high scientific and humanistic potential of the Russian education, has been built up by tradition for several centuries. In this case, the possibility of subjectivism manifestation should be considered in the formation of disciplines programs and their teaching, especially characteristic of training courses and interpretations of the content of humanitarian disciplines, value meaning, the worldview potential of which has changed essentially over the last 20 years. An example of this are new mythologemes of history, tendencies to “curtailment” of humanitarian disciplines in technological, technical universities, accentuation of priorities of formalized control methods of students' knowledge, etc.

However, there is an opposite trend – an active movement of philosophers to involve schoolchildren to study Philosophy, training school teachers to work with children in developing interest in philosophical knowledge and philosophical culture. A children's organization “Philosophers to Children” has been created, and centers with their own directions, programs and practices have been established in big cities of Russia. So the mechanism of inheritance is renewed by the introduction into culture and the capture of educational values by new generations.

The mechanism of socialization, in which the creativity and capture of education values by new generations are coming, is quite complex in the modern crisis period. The complexity is in its uncertainty and unformedness of the ideals of democracy, insufficient awareness of its part of the State and society, the status and values of the institution of education in the information society, aggressive offensive of “mass culture” and the blocking by it and the “market” of universal values.

What mechanisms can withstand destructive trends? In our opinion, these are social and psychological mechanisms as powerful determinants of the value plan of a person. It is known from Psychology that life achievements of a person by 70–80% are achieved due to motives that induce a person to certain actions. Therefore, the motivational sphere is the most important problem of

education. Motivation focuses on the quality of professional activity, attitude to work, people around the world, family, Homeland, etc.

Therefore, pedagogical attention today in all educational institutions must be focused on the use of motivational mechanisms for the development of personality, mobilization of her abilities, desire for active activity. Of the traditional mechanisms, habit is known for its effectiveness. But to form a habit to independent work with the book in the age of computer technology is very difficult. And the costs at a loss overlap the achievements of technology – the language of students (and alas! teachers), substitution of knowledge with information, inability to communicate “live”.

In the education system, new technologies should be an auxiliary tool in the subject-subject dialogue teacher-pupil and not to substitute the live transfer of knowledge from teacher to pupil. It requires great efforts to develop an ethical motivation in the society with a sharp drop in morals, family crisis, intervention of vulgarity in the everyday world of a man. Undeveloped moral motivation is suppressed by corporate, directive, economic, pragmatic, entrepreneurial and other motivations.

Without moral criteria, these motivations can only meet the “wild” market, the manifestations of which are visible to all. However, entrepreneurial motivation is necessary for civilized market relations. Students' interest in special courses of “Philosophy and Ethics of Business” and “Corporate Culture” is not accidental. Sociological researches reveal the growing aspiration of some part of students of the cratic motivation – aspiration for power, participation in it – economic, political, social ones. An example of the effectiveness of the youth parliament, the revival of student construction teams, in which professional, organizational experience is gaining, socialization is accelerating.

There are successful beginnings of entrepreneurial activity in student years. Dominance of the cratic motivation leads graduates in a fairly short period of professional activity to administrative power. Young scientists become leading administrators in universities, successfully combining administrative and scientific and pedagogical work. The combination of entrepreneurial and cratic motivation leads in a number of cases to successful entrepreneurial activity, participation in “big politics”. It is important to support creative beginnings in motivation for success, for example, organization of socialized business focused on support of education, culture, family, socially unprotected citizens.

However, humanistic motives for creative activity are opposed by the commercialization of education, which focuses on a narrow and pragmatic approach to education. Narrow and pragmatic motivation is enhanced by the cratic one, in which it is often a diploma, a degree are a sign of prestige and imitation of creativity.

The selfish, personified cratic motivation is not so obvious in the process of education becomes a serious barrier on the way of society to humanistic goals and values. Nevertheless, the activity of subjects of higher education should be implemented in the whole chain of educational process: goals – means – result. If the first and second links are more or less aware in the system of subjective relations, the result is where to get a job graduate, what is the labor market, what are the

relations of the producer (university, training specialists) and the consumer (enterprises, organizations, institutions) – there are more questions than answers here.

The analysis shows that systemic interaction in this sphere has not yet been created, there are fragmented, incomplete, contradictory relations. The existing contractual practice of “university – enterprise” gives positive results. Enterprises interested in the appropriate personnel, provide practice and further employment of graduates, support university science, allocate funds for reparation, equipment, increase of the assimilation of teaching staff, training of young specialists, ensure the introduction of scientific results into production.

There are many examples of close cooperation among large branches of material production and universities (oil production, gas, etc.). This experience needs scientific and philosophical comprehension. However, in the relations of the university – production at the present stage there are many difficulties caused by their disintegration, lack of awareness of common tasks of subjects of education and material practice.

Performance by subjects of common goals, means, results of educational activities and their application in the production is particularly important under the conditions of transition training system of specialists – bachelors (four years) and masters (plus two more years of study). With the already started process of training specialists according to new standards there is not enough awareness, clear idea of where and how bachelors will be able to apply their knowledge, whether the way to the science is prepared for future magistrates? What are the expectations of employers in reference to future job applicants and what are the specific conditions of work for new graduates? In this regard, there is a need for a large university research, educational and information one. A professional model of a specialist prepared according to the new criteria of the university educational process is necessary.

Modeling of educational system as integrity so far covers only part of this system. Thus, modeling of information processes in education revealed the contradictions of information and value. In particular, it has been revealed that increasing the amount of information after a certain border does not lead to an adequate growth of its value. Consequently, the informatization of education must be carried out through the prism of a system of measures and boundaries covering the most important aspects of society affected by education.

Modern approaches to modeling of educational process are defined in the Federal target program of the Ministry of Education and Science “Scientific and scientific and pedagogical personnel of innovative Russia” for 2009 – 2013, in which a significant place is devoted to the issues of education management, modeling of the external and internal environment of the educational process.

Modern approaches to modeling of the educational process are defined in the Federal Target Program of the Ministry of Education and Science “Scientific and Pedagogical Personnel of Innovative Russia” for 2009–2013, in which a significant place is given to issues of education management, modeling the external and internal environmental of the educational process. Innovative teaching technologies include new forms and methods of teaching, a new approach to the learning process, as well as the use of new information resources [Nalivayko, Kosenko, 2009].

Implementation of the Federal Target Program at the level of specific projects and models actualizes the problem of synthesis of informational and valuable approaches in the development of specific models of educational process [Talalaeva, 2007].

In conclusion, It should be noted that the new values of education are currently being developed. Their underdevelopment is connected with the insufficiency of the material base of the education system with a strict orientation of the market economy for narrow pragmatic values, with the aspiration of the process owners to achieve rapid economic impact.

In order to optimize the process of formation of new values necessary for the development of innovative processes in the field of education, systematic research of unity and contradictions of external and internal th environment of the educational process.

In our opinion, the model of the external environment of the educational process presented in the work of scientists of Moscow universities, which, on the one hand, takes into account the conditions of the market society and the perspective of development of innovative education in order to modernize the Russian society, is perspective. This model should be supplemented by the development of the model of the internal environment of the educational process, the essential side of which should be the model of a young specialist whose activity will be effective in terms of information society.

#### References

- Gritsenko S. V. Information culture of individual and its role in modern society. Perm: PSATU, 2005. 126 s.
- Zhuk M. V. Innovative education as a factor of human capital development under the conditions of knowledge society // Philosophy of education. 2010. № 2. P. 253–270.
- Zhigalova O. P. Design-technological approach to teaching as the basis for preparing a teacher for the implementation of professional activities in the information society // Internet magazine "World of Science" 2017, volume 5, number 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN617.pdf> (access date: 20.01.2021)
- Zhilkin V. V. There is no alternative to the information and communication trend in the modern society // Bulletin of the Adyghe State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural studies. 2011. No. 4. S. 194-200.
- Kruglov Yu. G. Questions of innovations in the educational system of modern Russia / Yu. G. Kruglov // Educational policy. 2008. № 9. P. 2–11.
- Raetskaya O. V. Information environment of a modern military university // Internet magazine "World of Science" 2017, Volume 5, Number 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN517.pdf> (access date: 20.01.2021)
- Gusev Yu. V. Society and educational environment: problems of formation of the value system / Yu. V. Gusev, T. A. Polovova // Philosophy of education. 2010. № 2. P. 192–199.
- Nalivayko N. V. Problems of values in modern theory of education vayko // Philosophy of education. 2008. № 1. P. 112–119.
- Nalivayko N. V., Kosenko T. S. On the interaction of ontology and axiology in education: through development to socialization // Philosophy of education. 2009. №. 4. P. 254–265.
- Talalaeva G. V. Demography: educational-methodical textbook. Yekaterinburg: UGTU – UPI, 2007. 120 p.

Shvetsova N. A. On the issue of using of information technologies of teaching in the preparation of cadets of departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia in the academic discipline "foreign language in the field of jurisprudence" // Collection: the penal system today: the interaction of science and practice. Novokuznetsk, 2018. S. 212.

Ivanova S. V. Basics for the development of the model of the external environment of the educational process // Bulletin of the Russian Philosophical Society. 2010. № 2. P. 71–78.

**Швецова Наталья Анатольевна**

*Кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Пермский институт ФСИИ России, Пермь, Россия*

**Хорошева Екатерина Игоревна**

*Преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Магистр, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия*

**ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ  
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

*В статье рассматриваются парадигмальные изменения в современной философии образования, анализируются противоречия традиционных и новых ценностей образования, порождаемых условиями становящейся рыночной экономики в России. Выдвигаются в качестве основных критериев модернизации образования в России – фундаментальность, профессионализм, гуманитаризация, гуманизация, информатизация. Сформулирована актуальная проблема исследования возможностей гармонизации, единства, информатизации и гуманистических ценностей образования. Как показывает практика, на сегодняшний день образование ориентировано не столько на передачу знаний, как прежде, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно. Именно поэтому такое образование должно быть связано с практикой более тесно, чем традиционное. Инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний – за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства. Следует отметить, что образование трансформируется из акта безвозмездной трансляции накопленного культурного опыта от поколения к поколению людей в возмездную потребительскую услугу. Будучи втянутым в орбиту тотального потребления, образование вынуждено практиковать однобокие, партикулярные формы воспроизводства субъектности, ограничиваясь профессиональными навыками индивида, востребованного на рынке труда. Таким образом, именно партикулярность представляет одну из главных целей глобализации образования, которая является приспособлением последнего к запросу основных субъектов глобальной капиталистической экономики в лице*

транснациональных корпораций и международных банковско-финансовых структур. Еще одним важным фактом является то, что современная экономика требует от выпускников вузов все более углубленной профессиональной специализации, зачастую в достаточно узкой области. Профессиональная подготовка становится ведущим направлением в образовании, поэтому вузы уделяют больше внимания «полезному знанию», которое требует от выпускников рынок труда. Авторы статьи отмечают, что перспективна модель внешней среды образовательного процесса, представленная в наработках ученых московских вузов, которая, учитывает условия рыночного общества и перспективу развития инновационного образования в целях модернизации российского общества.

*Ключевые слова:* информационное общество, общество знания, традиционные и новые ценности образования, фундаментальность, профессионализм, гуманитаризация, гуманизация, информатизация, моделирование образовательной системы.



## ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ

---

1. Содержание статьи должно соответствовать тематике журнала.
  2. К изданию принимаются статьи, ранее нигде не публиковавшиеся.
  3. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word 1997–2003, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,0, поля сверху, снизу, слева, справа – 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой.
  4. Графики, диаграммы не допускаются.
  5. Таблицы представляются в формате Word. Таблицы в тексте должны нумероваться и иметь заголовки, размещенные над полем таблицы.
  6. Объем авторского материала, включающего в себя сведения об авторе, аннотацию, ключевые слова (на русском и английском языках), а также примечания и ссылки, должен быть 10–15 страниц, а для аспирантов – 6–8 страниц.
  7. В каждой научной статье журнала должны быть указаны следующие данные:
    - 1 – код УДК;
    - 2 – фамилия, имя, отчество автора (полностью);
    - 3 – ученая степень, ученое звание;
    - 4 – должность, место работы (если таковое имеется).
    - 5 – контактная информация (адрес, e-mail, телефон – для размещения на сайте в сведениях об авторе);
    - 6 – название статьи;
    - 7 – аннотация (200–250 слов) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
    - 8 – ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов и/или словосочетаний);
    - 9 – ссылки.
- Сведения, указанные в подпунктах 2–8, приводятся как на русском, так и на английском языках.

Включенные в пристатейный список библиографические описания цитируемых, рассматриваемых или упоминаемых в тексте статьи других документов связывают отсылками с конкретным фрагментом текста. При отсылке к произведению, описание которого включено в библиографию, в тексте статьи после упоминания о нем (после цитаты из него) проставляют в квадратных скобках фамилию автора, год и страницы, например: [Бондарко, 2005, с. 25], [Leiss, 2010, S. 234], [Fillmore, 1987, p. 34].

Пристатейные ссылки размещаются после текста статьи, предваряются словом «Список литературы» (не менее 10), оформляются в алфавитном порядке.

При ссылке на данные, полученные из сети Internet, указывается электронный адрес первичного источника информации и дата обращения в круглых скобках, например: (дата обращения: 22.12.2019). При записи подряд нескольких библиографических ссылок на один документ в повторной ссылке приводят слова «Там же» или "Ibid. " (для документов,

напечатанных латинским шрифтом). В повторных ссылках только на одну работу данного автора (авторов) основное заглавие и следующие за ним повторяющиеся элементы опускают или заменяют словами «Указ. соч. » или "Op. cit. " (для документов, напечатанных латинским шрифтом). Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7. 0. 5–2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

9. При первом упоминании лица обязательно указываются И. О., которые отделяются пробелом от фамилии. Годы указываются только в цифрах, а не в числительных: 20-е гг., а не двадцатые годы. Не год или годы, а г. или гг. Не век или века, а в. или вв. Исключаются сокращения: др., проч., т. е., т. к. Следует писать полностью: другие, прочие, то есть, так как. Из сокращений допускаются: т. д., т. п., см. Знак % ставится значком, а не словом, если связан с цифрой, и отделяется от цифры интервалом: 3 %; в иных случаях: «процент ... превышал 30». Цифры: миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются пробелом (4 700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами и аббревиатурами: тыс., млн, млрд. Названия денежных знаков даются по принятым сокращениям: долл., фр., руб., ф. ст., марка.

10. Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом) научного руководителя или ведущего специалиста, заверенной подписью и печатью организации, в которой работает рецензент. Рукопись направляется на рецензирование специалистам в данной области исследования. К публикации принимаются статьи, прошедшие рецензирование. Решение о публикации принимается редакционным советом журнала на основании экспертных оценок рецензентов с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности.

Рукопись, получившая отрицательные отзывы, решением редакционного совета отклоняется. Нуждающаяся в доработке статья направляется автору вместе с замечаниями рецензента.

Редакция оставляет за собой право отклонять без рецензии статьи, не соответствующие профилю журнала или оформленные с нарушением правил.

11. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

12. Представляя в редакцию рукопись своей статьи, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редакции.

14. Порядок и очередность публикации статьи определяется в зависимости от объема публикуемых материалов в каждом конкретном выпуске.

15. Редакция оставляет за собой право не публиковать статью. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом. Материалы, переданные в редакцию, не возвращаются.

**Пример оформления списка литературы:**

Бондарко А. В. Теоретические проблемы русской грамматики. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 207 с.

Бондарко А. В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. Российская академия наук / Отв. ред. А. В. Бондарко. Санкт-Петербург: Наука, 1998. С. 51–63.

Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 21.05.2018).

**Пример оформления статьи:**

УДК ...

**Иванов Иван Иванович**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры ...,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15, тел.: +7 (342) 2396756, e-mail: azxvdvs@mail.ru

**ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ  
ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПЕРЕВОДЕ**

*В статье анализируются проблемы, возникающие при трансляции типологических свойств туристического дискурса. Он интегрирует в себе элементы других типов дискурса, таких как географический, рекламный, спортивный, природоохранный, гастрономический и научно-популярный. С момента своего возникновения, туристический дискурс менялся под влиянием исторических и социоэкономических условий. Сегодня туристическая коммуникация носит коммерческий характер, предполагающий взаимодействие автора и читателя, как потенциального клиента туристического бизнеса. Этот тип дискурса характеризуется диалогичностью вследствие того, что тексты составляются компетентными профессионалами, а его читателями могут быть представители очень широкой и социально неоднородной аудитории. По этой причине в текст закладывается лингвокультурная, когнитивная и эмоциональная информация для того, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя, которая в обязательном порядке должна быть транслирована переводчиком. Это предполагает наличие у него рефлексии, знания культуры и истории страны, а также воспроизведения концептов и аллюзий, заложенных в тексте оригинала. Когнитивно-деятельностный подход к переводу и «распредмечивающее» понимание смысла оригинала позволяют точнее интерпретировать концептуальную программу исходного текста и передавать интенциональный смысл оригинала во всей его полноте. При этом переводчик должен учитывать, что эмоциональная информация туристического текста может содержать целый ряд манипулятивных приемов, например,*

прилагательные в превосходной степени, которые призваны гиперболизировать описываемые достопримечательности. Эмоционально-оценочные характеристики могут нести и элементы текста, нацеленные на передачу когнитивной информации. Их сочетание приводит к выводу о том, что исследуемый текст написан в научно-популярном стиле, целью которого является донести в доступной форме специальные знания, чтобы вызвать интерес у неподготовленного читателя. По этой причине когнитивная информация в чистом виде – терминология, встречается в тексте гораздо реже, чем в лексемах, отражающих их семантику, но несущих познавательную информацию, осложненную образами восприятия потенциального читателя данного текста.

*Ключевые слова:* туристический дискурс, типологические свойства, интерпретация, рефлексия, когнитивно-деятельностный подход, интенциональный смысл.

### **Введение**

Текст Текст Текст Текст

### **Основная часть**

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

### **Заключение**

Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст

### **Список литературы**

1. ....

***Ivanov I. I.***

*Ph. D. (Philology), Associate Professor, ... Department,  
Perm State University, Perm, Russia*

## **LINGUISTIC REPRESENTATION OF TYPOLOGICAL FEATURES OF TOURIST DISCOURSE IN TRANSLATION**

*The article is devoted to the analysis of the problems which emerge in the process of translating the tourist discourse texts. They include the elements of other types of discourses such as geographical, advertising, sport, gastronomic and others. The tourist discourse has experienced many alterations due to historical and social factors. It has acquired commercial character due to the interrelation of its authors and the supposed tourist clients. This type of discourse resembles a dialogue between the professionals, creating the tourist text, and the potential readers of very versatile and not homogenous origin. For this reason the text contains the cultural, cognitive and emotional information, which is to attract the attention of the supposed reader and be obligatory translated. Such translation process presupposes translator's reflection of culture, history and*

*numerous allusions of the original text. Cognitive approach to translation allows the translator to make deeper observations and reflections of the original text and give a full idea of the contents and the intentions of the author in the target language. It means that he has got proper reflections of culture, history, concepts and allusions of the original text. The cognitive approach and the non-formal understanding of the original text allows to interpret its deep structure and convey the intentional contents of it. The translator is to realize that the tourist discourse text may contain emotional information which can manipulate his perception of the text and make its contents look more attractive for a potential reader. The cognitive contents of such texts can be overlaid with emotional information and it means that such text belongs to popular style, the main idea of which is to convey special knowledge in acceptable form to a potential reader. This is the reason for the cognitive information not to be regularly expressed by terms. For the most part such information is represented by the words which convey emotional aspect of the notions aimed at the emotional perception of the potential reader.*

*Keywords: tourist discourse, typological features, interpretation, reflection, cognitive approach to translation process, intentional meaning.*

## УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

---

1. Вы направляете нам статью, оформленную в соответствии с требованиями на электронный адрес редакции (lanaschust@mail.ru).
2. Редакционный совет рассматривает Вашу статью (60 дней).
3. При успешном рецензировании редакция высылает Вам ответ о приеме статьи.
4. Журнал выходит в соответствии с графиком.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Сайт журнала: <https://evrazgumzhurnalrussia.blogspot.com>