

Издатель

ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный журнал

Studia Humanitatis Borealis

<https://sthb.petrso.ru>

№ 2(23). Июль, 2022

Главный редактор

А. В. Волков

Редакционный совет

К. К. Бегалинова
В. Вамбхейм
В. Н. Захаров
Ю. Корпела
К. Кроо
С. А. Лебедев
Б. В. Марков
А. Л. Топорков
Е. О. Труфанова
Р. Ямагути

Редакционная коллегия

С. В. Волкова
Е. Ю. Ежова
Г. В. Жигунова
А. Ф. Иванов
Л. И. Кабанова
Л. А. Клюкина
Н. И. Мартишина
Ю. А. Петровская
Н. А. Пруель
А. Ю. Тихонова
Л. В. Шиповалова

Службы поддержки

А. Г. Марахтанов
И. И. Куроптева

ISSN 2311-3049

Адрес редакции

185910, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33. Каб. 410.
E-mail: studhbor@petrso.ru
<https://sthb.petrso.ru>

Содержание № 2. 2022.

ФИЛОСОФИЯ

- ВОЛКОВ А. В., СЫРБУ М. Н. **Некоторые аспекты влияния «Логико-философского трактата» Людвига Витгенштейна на творчество Корнелиуса Кардью** 4 - 18
- ВОЛКОВА С. В. **INTENTIONALITY, LIFE-WORLD, BEING-IN-THE-WORLD AS PHENOMENA OF EDUCATIONAL PRACTICE** 19 - 25

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- ШАРАПЕНКОВА Н. Г.,
Бахлаева М. А. **МИФОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ СКАНДИНАВСКИХ ЛЕКСЕМ В РОМАНЕ-ФЭНТЕЗИ О. СКОТТА «TWILIGHT OF THE GODS»** 26 - 31
- ГУСЕВА Е. Р., СИДОРОВА П.
А. **ЛЕКСЕМЫ С КОРНЕМ -ВОД- В РУССКИХ ГОВОРАХ КАРЕЛЬСКОГО ПОМОРЬЯ*** 32 - 39
- ДЬЯЧКОВА И. Н., НЕФЕДОВА
В. Д. **КОНЦЕПТОСФЕРА СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ*** 40 - 47

СОЦИОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- ЧУХАРЕВА А. Г., САЧУК Д. И. **КАЧЕСТВЕННЫЙ СОСТАВ АБИТУРИЕНТОВ И ИХ МОТИВАЦИЯ ПОСТУПЛЕНИЯ В ПЕТРГУ** 48 - 52

УДК 1

Некоторые аспекты влияния «Логико-философского трактата» Людвига Витгенштейна на творчество Корнелиуса Кардью

**ВОЛКОВ
АЛЕКСЕЙ
ВЛАДИМИРОВИЧ**

*доктор философских наук,
Заведующий кафедрой философии и культурологии,
Петрозаводский государственный университет,
институт истории, политических и социальных наук,
Петрозаводск, Российская Федерация,
philos@petrsu.ru*

**СЫРБУ
МАРИНА
НИКОЛАЕВНА**

*Магистрант,
Петрозаводская государственная Консерватория им.
А.К. Глазунова,
Петрозаводск, Российская Федерация,
milliro@mail.ru*

Ключевые слова:
Людвиг Витгенштейн
Корнелиус Кардью
«Логико-философский трактат»

Аннотация:
Статья посвящена обнаружению влияний «Логико-философского трактата» австрийского философа XX века Людвига Витгенштейна на творчество английского композитора Корнелиуса Кардью, воплотившихся в создании музыкального сочинения «Treatise» («Трактат»). Авторы показывают, что если Витгенштейн стремился зафиксировать отношения между языком и реальностью, определив пределы науки, то музыкальный «Трактат» Кардью — это аналогичная попытка выявить взаимосвязь между языком и восприятием при определении границ музыки.

© 2022 Петрозаводский государственный университет

Получена: 03 июля 2022 года

Опубликована: 03 июля 2022 года

Людвиг Витгенштейн (26.04.1889–29.04.1951) – один из крупнейших философов XX века, оказавший огромное влияние на философию и культуру столетия. Представитель аналитического направления, продолжатель идей основателя современной формальной (символической и математической) логики Г. Фреге, ученик основоположников метода аналитического анализа Дж. Э. Мура и Б. Рассела, профессор Кембриджского университета и доктор философии (1939–1947), Витгенштейн по первому образованию был инженером, а философией увлекся значительно позже. За свою жизнь он написал, по сути, лишь одну работу – «Логико-философский трактат» (1921)[1]. Спорный по формулировке идей, тем не менее, труд произвел эффект разорвавшейся бомбы. Несмотря на это, а также на то, что позднее Витгенштейн сам подверг критике свой труд, результаты его исследований привлекают внимание и позволяют отметить несомненное и сильное влияние на развитие не только философской науки XX века, но и на целую группу социальных наук, определившее во многом стилистику современного академического мышления[2].

В рамках данной статьи фигура философа и его работа рассматриваются с позиций определенного влияния на искусство в контексте междисциплинарных связей[3], которые обнаруживаются в деятельности самого Витгенштейна. Помимо философских проблем он исследовал

вопросы психологических, ценностных установок человека, культурные процессы, происходящие в обществе. В статьях, вошедших в сборник «Различные заметки» (1977) [2], Витгенштейн рассуждал о европейской музыке и композиторах, устанавливая между ними стиливые, общекультурные связи, обозначил собственный взгляд на характер преемственности и этапы развития. Витгенштейн провел прямые аналогии между элементами языка живой речи и музыкального высказывания, объединяя их в общую логическую структуру в «Логико-философском трактате» [3.141, 4.014 и 4.0141, 3].

Одним из примеров прямого влияния трудов Витгенштейна на искусство является музыкальное произведение, написанное британским композитором Корнелиусом Кардью (Cornelius Cardew, 1936–1981) по прочтении «Логико-философского трактата». Сочинение экспериментатора и импровизатора Кардью называется «Treatise» («Трактат») и имеет посвящение Витгенштейну[4].

Некоторые сходства в формах рассуждений с «Трактатом» Витгенштейна обнаруживает и публицистическая работа Кардью «Нотация-интерпретация и т. д.». В ней композитор приводит свои наблюдения по исследованию музыкального языка. Здесь и далее – в статьях «К этике импровизации» [14:17] и в «Руководстве к Трактату» [14] – Кардью приводит цитаты Г. Фреге, Б. Рассела и Л. Витгенштейна, чем обнаруживает высокий уровень интереса и знаний в области аналитической философии.

В данной статье будет проведена попытка обнаружения художественных, мировоззренческих и стилистических параллелей между конкретными произведениями («Логико-философским трактатом» Л. Витгенштейна и «Трактатом» Кардью), а также определен характер воздействия философа (в области стилистики и формулировки идей) на творчество и ход мыслей Кардью-исследователя.

Статья содержит несколько позиций, которые способны привести к необходимым ответам, а именно: рассказывает о значении личности философа в контексте развития современной науки и его основных мыслях, содержащихся в «Логико-философском трактате»; кратко намечает основные характеристики творческого пути британского композитора и предпринимает попытку обнаружить влияние логических построений труда Витгенштейна на стиль и логику изложения статьи «Нотация – интерпретация и т. д.» Кардью. Тема представляется актуальной и дает возможность глубже проанализировать содержание работ композитора в области нотации, раскрыть заложенные в его экспериментальном сочинении смыслы[5].

Людвиг Витгенштейн: значение личности

Смысл мира должен лежать вне его. В мире все есть, как оно есть, и все происходит так, как происходит. В нем нет никакой ценности, а если бы она там и была, то она не имела бы никакой ценности.

Л. Витгенштейн.

Людвиг Витгенштейн родился в 1889 году в Вене в большой (у него было четверо братьев и три сестры) и обеспеченной семье (одной из самых влиятельных и богатых в Австрии) во главе с отцом Карлом Витгенштейном, сталелитейным магнатом, и матерью пианисткой Леопольдиной Витгенштейн. Все дети были одарены, в их образование было вложено много стараний родителей[6], они занимались музыкой[7], и в их распоряжении в доме находилось семь роялей. Сам Людвиг, будущий философ, обладал абсолютным музыкальным слухом и даже мечтал о карьере дирижера. В будущем эти занятия нашли свое воплощение в рассуждениях о музыкальном языке и европейской культуре [2]. В огромном доме Витгенштейнов собиралась вся культурная элита Австрии, частыми гостями были композиторы Густав Малер и Иоганнес Брамс, художник Густав Климт написал портрет сестры Людвига – Маргариты Витгенштейн, которая впоследствии не только хорошо рисовала на пленэре, но и увлекалась математикой и психоанализом, работала в химической лаборатории в Цюрихе.

Дети семьи Витгенштейн воспитывались и обучались дома (чтобы избежать дурного влияния, по мнению их отца), читали книги из богатой и обширной домашней библиотеки. Интерес к философии у Людвига проявился рано, в подростковом возрасте он знакомится с трудами философа и богослова времен протестантской Реформации – Аврелия Августина, рационалиста и философа-натуралиста Нового времени Бенедикта Спинозы, интересуется «Афоризмами» Георга Лихтенберга, изучает труд «Мир как воля и представление» Артура Шопенгауэра и работы основоположника экзистенциализма Сёрена Кьеркегора. Несмотря на проявленный уже в юности интерес к философии, Людвиг был направлен отцом изучать инженерное дело в Высшую школу Берлина (1906–1908), а затем продолжил

учебу в Манчестере (1908–1911).

В это время он знакомится с «Основными законами арифметики» Готлоба Фреге и всерьез изучает проблемы философских оснований математики. Вот как писала об этом его сестра: «В этот период он неожиданно заболел философией, причем с такой силой и как бы против своей воли, что во время каникул он так глубоко страдал от этой раздвоенности и внутреннего конфликта, что, казалось, он из одного человека превратился в двоих. К нему пришла одна из тех трансформаций, через которые он прошел в своей жизни, пришла и затронула самые глубины его существа. Он вздумал писать философский труд, и, в конце концов, ему пришлось в голову показать план этого труда профессору Фреге из Иены, который занимался сходными проблемами. В этот период Людвиг постоянно находился в состоянии, которое невозможно описать, он был почти патологически возбужден, и я очень боялась, что Фреге, про которого я знала, что он уже очень старый человек, будет не в состоянии запастись терпением и пониманием, необходимыми для того, чтобы проникнуть в дело соразмерно его серьезности. Я была очень обеспокоена и встревожена во время поездки Людвига к Фреге. Но все прошло лучше, чем я ожидала. Фреге одобрил его философские поиски и посоветовал обратиться к профессору Расселу, что Людвиг и сделал» [7].

После прочтения «Principia Mathematica» Бертрانا Рассела в 1911 году Людвиг отправляется в Кембридж и становится его учеником. Их общение перерастает в дружбу и сотрудничество, об этом свидетельствует признание Расселом влияния Витгенштейна на его идеи и разработки. Об ученике он писал: «Его интерес к философии более страстный, чем у меня; по сравнению с лавиной его мыслей мои – какие-то жалкие снежки» [там же].

Во время войны Витгенштейн поступает на службу в австро-венгерскую армию и на протяжении всего времени ведет переписку с Б. Расселом (по сути находящимся по другую сторону военного конфликта), обсуждая с ним решение логических проблем. Работает над своим «Логико-философским трактатом», ставя научные и философские вопросы выше политических и национальных. После нескольких неудачных попыток по продвижению книги в издательствах, наконец, при помощи Бертрана Рассела, в 1921 году «Трактат» был напечатан на немецком языке, а в 1922 году – на английском. Появление труда произвело сильнейшее впечатление на мир науки и философии в Европе, привело к множественным спорам. Витгенштейн не собирался спорить о том, что изложил в своем «Трактате», что четко обозначил в предисловии: «Я не привожу никаких источников [8], поскольку мне совершенно безразлично, приходило ли на ум другим то, о чем думал я...», и далее: «...истинность изложенных здесь мыслей кажется мне неопровержимой и окончательной. Следовательно, я держусь того мнения, что поставленные проблемы в основном окончательно решены» [3:1].

В следующие несколько лет (с 1920 по 1926) Витгенштейн меняет род занятий, отходит от философии и работает в неожиданных областях: учителем сельской школы, садовником при монастыре, архитектором-помощником для своей сестры, увлекается фотографией.

В конце 1920-х годов, ощущая приближение тяжелых времен и возможных гонений из-за своего еврейского происхождения, Людвиг Витгенштейн переезжает в Кембридж для продолжения научной и преподавательской деятельности. Автора нашумевшего и беспрецедентного «Трактата» уважали в философской среде и с нетерпением ждали: «Ну что ж, Бог приехал, я встретил его в 5.15 на вокзале», – выразил свои впечатления Джон Мейнард Кейнс, английский экономист, живший и работавший в Кембридже [7]. Для соискания ученой степени Б. Рассел предложил Витгенштейну представить на защиту «Логико-философский трактат»: «Защита была назначена на 18 июня 1929 года и походила на фарс. Когда Рассел вошел в экзаменационную комнату с Муром, он улыбнулся и сказал: „Ничего абсурднее в жизни своей не видел“. Экзамен начался с разговора между старыми друзьями. Потом Рассел, смакуя абсурдность ситуации, сказал Муру: «Давай, ты должен задать ему пару вопросов, ты же профессор». Последовала короткая дискуссия, где Рассел выразил мнение, что Витгенштейн непоследователен, утверждая, что выразил неоспоримые истины посредством бессмысленных предложений. Конечно, он не смог убедить Витгенштейна, который, заканчивая слушания, утешительно похлопал каждого экзаменатора по плечу: «Не переживайте, я знаю, вы никогда этого не поймете». В отчете об экзамене Мур постановил: «По моему личному мнению, диссертация мистера Витгенштейна – это работа гения; как бы то ни было, она определенно соответствует требованиям, предъявляемым к диссертации на соискание степени доктора философии Кембриджского университета» [9: 281].

На протяжении работы в Кембридже Витгенштейн последовательно, начиная 1936 года, подвергает критике собственные идеи, изложенные в «Трактате». Статьи, заметки и наблюдения философа, отмечающие этот процесс пересмотра взглядов, были собраны и опубликованы уже после его смерти в сборнике «Философские исследования» (1953). С 1929 года он жил в Великобритании, с

1939 по 1947 год работал в Университете Кембриджа в должности профессора философии, где и закончил свою яркую и насыщенную жизнь.

«Ранние» взгляды, оформившиеся в его первой работе, настолько разнятся с выводами, изложенными в «Философских исследованиях», а также в «Голубой» и «Коричневой книгах» (публикация – в 1958 году), что вынуждают делить философию Витгенштейна на два периода. В рамках данной работы мы сосредоточимся на «Логико-философском трактате».

Л. Витгенштейн «Логико-философский трактат»

Содержательно-стилистический облик Витгенштейна-философа сформировался в русле аналитической философии 1920–40-х годов, которая представляла собой деятельность по анализу языка и языковых выражений. Именно язык был поставлен на первое место и стал предметом исследования как носитель информации, особенно потому, что все человеческое знание формулируется в языке, в том числе и в рамках экспериментальной науки (ход эксперимента, комментарии и выводы). Аналитики заключали, что законы логики могут упорядочить любую человеческую истину, выраженную в ходе человеческого познания. Задача философа – добиться того, чтобы выражения, которые используют люди, когда стремятся к знанию, были максимально адекватными той цели, которую одни хотят получить.

В тесной работе с Г. Фреге Витгенштейн воспринял и творчески переработал понятия «пропозициональной функции (что позволило отказаться от устаревшего способа анализа предложений в субъективно-предикатной форме)» и «истинностного значения семантического различения смысла и значения языковых выражений» [1]. Метод логического анализа языка, направленный на выявление «атомарных предложений» (неделимых), которым в реальности соответствуют «атомарные факты», а также «отдельные элементы логицистской программы обоснования математики он позаимствовал у Б. Рассела».

Основные факты о «Трактате» Витгенштейна:

- он объявляет большую часть традиционных философских проблем псевдопроблемами – они чаще всего вызваны логическими ошибками и языковой путаницей;
- настоящие проблемы философии лежат там, где мы их совсем не замечаем – в сфере невыразимого; попытки сформулировать метафизические, а также религиозные, этические и эстетические предложения неизбежно порождают бессмыслицу;
- в трактате устанавливается полное соответствие между онтологическими и семантическими понятиями («объекты») реальности обозначаются «именами», сочетания «объектов» (факты) – сочетаниями «имен»);
- язык – модель мира, т. о. должно быть соответствие предмета и его названия;
- каждое предложение языка, коль скоро оно осмыслено, может быть основано на том, что оно тавтология (равенство значений), или основано на наблюдаемом и экспериментально подтверждаемом факте (копия некоего положения вещей);
- элементарные предложения, как и элементарные факты, абсолютно независимы по отношению друг к другу. Все сложные предложения трактуются как функции истинности элементарных предложений.

Структурно «Логико-философский трактат» представляет собой семь афоризмов, «сопровождаемых разветвленной системой поясняющих предложений» [1]. Исследователями труд характеризовался как странно написанный, в виде коротких пунктов и подпунктов, сравнимый по типу строения с некоей головоломкой или подобием музыкального произведения. Он почти не содержит аргументов; скорее, состоит из декларативных утверждений или отрывков, которые должны быть самоочевидными. Все утверждения иерархически пронумерованы. Всего «Трактат» содержит 526 утверждений. Главные семь положений Трактата таковы:

«Мир есть все то, что имеет место».

«То, что имеет место, что является фактом, – это существование атомарных фактов».

«Логический образ фактов есть мысль».

«Мысль есть осмысленное предложение».

«Предложение есть функция истинности элементарных предложений. (Элементарное предложение — функция истинности самого себя)».

«Общая форма функции истинности есть: [p, x, N(x)]. Это есть общая форма предложения».

Основная мысль, которой заканчивается «Трактат», стала своеобразной визитной карточкой Людвига Витгенштейна в истории мировой философии: «То, что вообще может быть сказано, должно быть сказано ясно. О чем невозможно говорить, о том следует молчать».

В «Логико-философском трактате» Витгенштейн ставит вопросы о возможностях содержательного языка, стремится установить пределы мышления, обладающего объективным смыслом, несводимым к каким-либо психологическим особенностям. При этом мышление отождествляется с языком, а философия принимает форму аналитической «критики языка». В поздних работах Л. Витгенштейна предметом философского анализа стал обыденный язык, различного рода речевые акты, тщательно рассмотренные оксфордским философом Дж. Л. Остином. Он считал, что теория языка должна быть создана заново, безотносительно к наработкам филологов, которые не дошли до теории речевых актов, в частности тех, которые не являются описаниями. По мнению «позднего» Витгенштейна: язык – это социальная игра, способ употребления слов и предложений; знать, что значит данное слово или понимать смысл данного предложения – это значит употребить это предложение внутри беседы. В каждой языковой игре есть определенные правила. Любой способ социальной коммуникации состоит из игр, в зависимости от различных личностных аспектов, правила такой игры будут разные и, следовательно, нет идеального языка, нет универсальной идеальной игры.

В следующем разделе рассмотрим, какие мысли Витгенштейна воспринял Корнелиус Кардью и что именно выразил в своем музыкальном сочинении, написанном под впечатлением от изучения «Логико-философского трактата».

К. Кардью и Л. Витгенштейн: в поисках параллелей

В том, что есть общее правило, благодаря которому музыкант может извлекать из партитуры симфонию, благодаря которому можно воспроизвести симфонию из линий на грампластинке и – по первому правилу – снова воспроизвести партитуру, в этом заключается внутреннее сходство этих, казалось бы, совершенно различных явлений. И это правило есть закон проекции, который проектирует симфонию в языке нот. Оно есть правило перевода языка нот в язык грампластинки.

Л. Витгенштейн

Корнелиус Кардью – британский композитор, расцвет творчества которого пришелся на середину XX века, как и Витгенштейн, обладал энергией увлеченного экспериментатора и первооткрывателя. Получивший классическое образование в Королевской академии музыки в Лондоне (1953–1957), прошедший практику в самой прогрессивной авангардной Студии электронной музыки К. Штокхаузена (1958–1960), Кардью в дальнейшем отказался от всех предыдущих опытов и устремился на поиски своего собственного пути в музыкальном искусстве (свободной импровизации). Он стремился создать новую парадигму творчества, которая призвана разрушить стереотипные формы и способы подачи материала [9]. Наряду с композиторской и исполнительской деятельностью (выступая solo и в составе импровизационной инструментальной группы «АММ» [10]), он проводит просветительскую и преподавательскую работу (в Колледже искусств для повышения квалификации Морли в Лондоне), теоретически прорабатывает особенности современной музыкальной науки.

Далее рассмотрим возможные области влияния труда Витгенштейна на стиль рассуждения Кардью в его статье «Нотация – интерпретация и т. д.» (1959–1960) [13].

Начнем с самых явных и общих сравнений. Так, Кардью, подобно Витгенштейну, увлекается вопросом языка (только музыкального) и как следствие – нотации. Он рассуждает о нотном знаке как о средстве коммуникации, способном передать композиторскую мысль музыканту.

Текст состоит из 42 пунктов, и по стилю изложения и структуре перекликается с «Логико-философским трактатом»: «афоризмы, из которых составлен „Трактат“, меньше всего напоминают последовательное рассуждение с четко выраженными аргументами и демонстрацией. Скорее, они представляют собой совокупность готовых выводов, связь которых должен установить сам читатель» [11: 279].

Пронумерованные фрагменты рассуждений Кардью не связаны друг с другом напрямую, представленные заметки сделаны в различные периоды творчества и объединили его замечания и рассуждения: «Я обсуждал только те вещи, которые касаются или касались меня непосредственно и это может в известной мере меня (такой порядок, круг тем и глубину исследования) оправдать. Они не выстроены в строгой логической последовательности и могут быть рассмотрены читателем в любом порядке» [13, 1]. Действительно, за довольно развернутым фрагментом текста с примером и ссылкой на

произведение того или иного композитора, следует вдруг лаконичная фраза:

«13 – Нотация должна быть в значительной степени направлена на людей, которые ее читают, а не на звуки, которые они будут издавать.

14 – Представьте себе музыкальное произведение с музыкальным названием, любое его исполнение тогда будет названо музыкой» [13, 26].

Главной темой статьи становится рассмотрение современных автору способов выражения и фиксации музыкального высказывания: традиционная и «индетерминированная» или «неопределенная» нотация. Кардью устанавливает неоспоримые логические связи между нотным знаком и образом, который композитор посредством его передает: «Музыкальная нотация – это язык, который определяет то, что вы можете сказать, и то ЧТО (именно – уточнено М. С.) вы хотите сказать – определяет ваш язык» [там же].

Витгенштейн в логической цепочке: «предложение – образ – модель – символ» упоминает аналогию знака-нотного обозначения устанавливает связь между видимым – читаемым – и воспринимаемым:

«4.01. Предложение – образ действительности. Предложение – модель действительности, как мы ее себе мыслим.

4.011. На первый взгляд, по-видимому, предложение, например, как оно напечатано на бумаге, не является образом действительности, о которой оно говорит. Но ведь и ноты тоже не кажутся на первый взгляд образом музыки, и наши фонетические знаки (буквы) не кажутся образом нашей устной речи. И все же эти символы даже в обычном смысле слова оказываются образами того, что они изображают.

4.013. Очевидно, что предложение формы „aRb“ мы воспринимаем как образ. Здесь, очевидно, знак есть подобие обозначаемого.

4.013. И если мы проникнем в сущность этой образности, то увидим, что она не нарушается кажущимися нерегулярностями. Потому что эти нерегулярности тоже отражают то, что они должны выразить; но только другим способом» [3].

Кардью понимает, что музыкальное обозначение (высоты или длительности звука, громкости, штриха или способа звукоизвлечения) является символом, с ясным и четко определенным значением, сложившимся на протяжении истории музыки, таким образом, определяя эту связь, высказанную Витгенштейном:

«8 – Предположим, что исполнитель ведет себя следующим образом: он читает обозначение и создает себе картинку в своем воображении – гипотетически воображаемый звук, затем он пытается произнести этот звук на языке, он играет его, а затем слушает звук, который он издал» [13: 23].

В «Трактате» Витгенштейна есть раздел, посвященный взаимоотношениям категорий знак-символ:

«3.31 Знак и символ.

3.32. Знак есть чувственно воспринимаемая часть символа.

3.321. Следовательно, два различных символа могут иметь общий знак (письменный или звуковой), тогда они обозначаются по-разному.

3.322. На общий признак двух объектов никогда не может указывать то, что мы обозначаем их одними и теми же знаками, но при различных методах обозначения. Потому что знак произволен. Следовательно, мы могли бы также выбрать два совершенно различных знака, и куда денется тогда общность обозначения?» [3]

Закрепленное за музыкальным знаком значение «максимально сдерживает исполнителя и ставит его в крайне подчиненное положение», – пишет Кардью [13: 1]. Это справедливо в рамках традиционной нотации. В то же время в контексте более свободной индетерминированной музыки ситуация может повлечь за собой проблему его расшифровки:

«13 – Часто предупреждают об опасностях, связанных с приданием нового значения старому знаку. Я чувствовал, что вещи, которые трудно понять, должны быть изложены таким образом, чтобы, по крайней мере, их было легко читать, в противном случае трудности, возникающие при чтении, мешают вам даже начать понимать. (Но остерегайтесь полностью разделять чтение и понимание). Другой момент заключается в том, что знакомый знак гораздо легче распознать, идентифицировать и, следовательно, не нужно тратить время на сравнение знака с моделью, чтобы быть уверенным в правильной интерпретации этого знака. Глаз музыканта натренирован распознавать разницу между и , но не между o и O (или, например нот с бекаром и дизезом), здесь много существенной разницы между ними. Ошибочно (я нахожу, по крайней мере, что это не принесет вам никакой пользы) настаивать на таких улучшениях на том основании, что они обеспечивают более экономичную передачу информации,

потому что для музыканта они явно этого не делают. Если намерение композитора состоит в том, чтобы дезориентировать музыканта, то, конечно, это оправдано» [13:25].

При этом существуют трудности интерпретации и в рамках жестко обозначенной нотации:

«22 –Я слышал, как люди по-разному критиковали интерпретацию музыки: „он сыграл несколько неправильных нот, но был верен замыслу композитора!“, – или: „он играл правильно, но, казалось, упустил суть!“ Такая критика беспокоит меня, хотя я часто находил ее обоснованной, потому что она подразумевает, что за нотацией что-то кроется, что-то, что композитор имел в виду, но не написал. В моей пьесе нет никакого намерения, отделенного от обозначения, намерение состоит в том, чтобы исполнитель ответил на обозначение (точно), он не должен интерпретировать определенным образом, так, как, по его мнению, задумал композитор, но должен быть вовлечен в процесс интерпретации».

В связи с этим вспоминаются рассуждения, написанные Витгенштейном:

«3.323. В повседневном языке чрезвычайно часто бывает, что одно и то же слово обозначается совершенно различными способами – следовательно, принадлежит к различным символам, или что два слова, которые обозначают различными способами, употребляются в предложении на первый взгляд одинаково. Так появляется слово „есть“ как связка, как знак равенства и как выражение существования; „существовать“ – как непереходный глагол, подобный глаголу „идти“; „тождественный“ – как прилагательное; мы говорим о чем-то, но также и о том, что что-то происходит. (В предложении „Зеленое есть зеленое“, где первое слово есть собственное имя, а последнее прилагательное, эти слова имеют не просто различные значения, но они являются различными символами).

3.324. Таким образом, легко возникают самые фундаментальные заблуждения (которыми полна вся философия).

3.325. Для того чтобы избежать этих ошибок, мы должны использовать такую символику, которая исключает их, не применяя одинаковых знаков в различных символах и не применяя одинаковым образом знаки, которые обозначают различным образом, т. е. символику, подчиняющуюся логической грамматике – логическому синтаксису. (Логическая символика Фреге и Рассела является таким языком, который, правда, исключает еще не все ошибки).

3.326. Для того чтобы узнать символ в знаке, мы должны учитывать осмысленное употребление.

3.327. Знак определяет логическую форму только вместе со своим логико-синтаксическим применением.

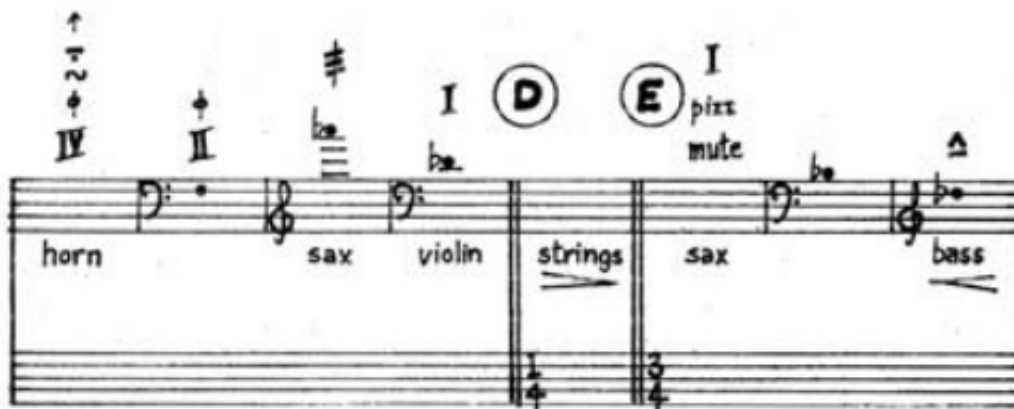
3.328. Если знак не необходим, то он не имеет значения. В этом смысл «бритвы» Оккама. (Если все обстоит так, как если бы знак имел значение, то он имеет значение).

3.33. В логическом синтаксисе значение знака не должно играть никакой роли; должна быть возможна разработка логического синтаксиса без всякого упоминания о значении знака; она должна предполагать только описание выражений».

Корнелиус Кардью в своих размышлениях приходит к мысли о важности интерпретации знака, понимания и считывания его значения, а значит адекватного описания и способа его выражения. Свои поиски он ведет в области композиции: он создает ряд фортепианных произведений, в которых высвобождает параметры музыкальной речи от строго закрепленных значений, придумывая новые символы, которые нередко организуют музыкальную ткань.

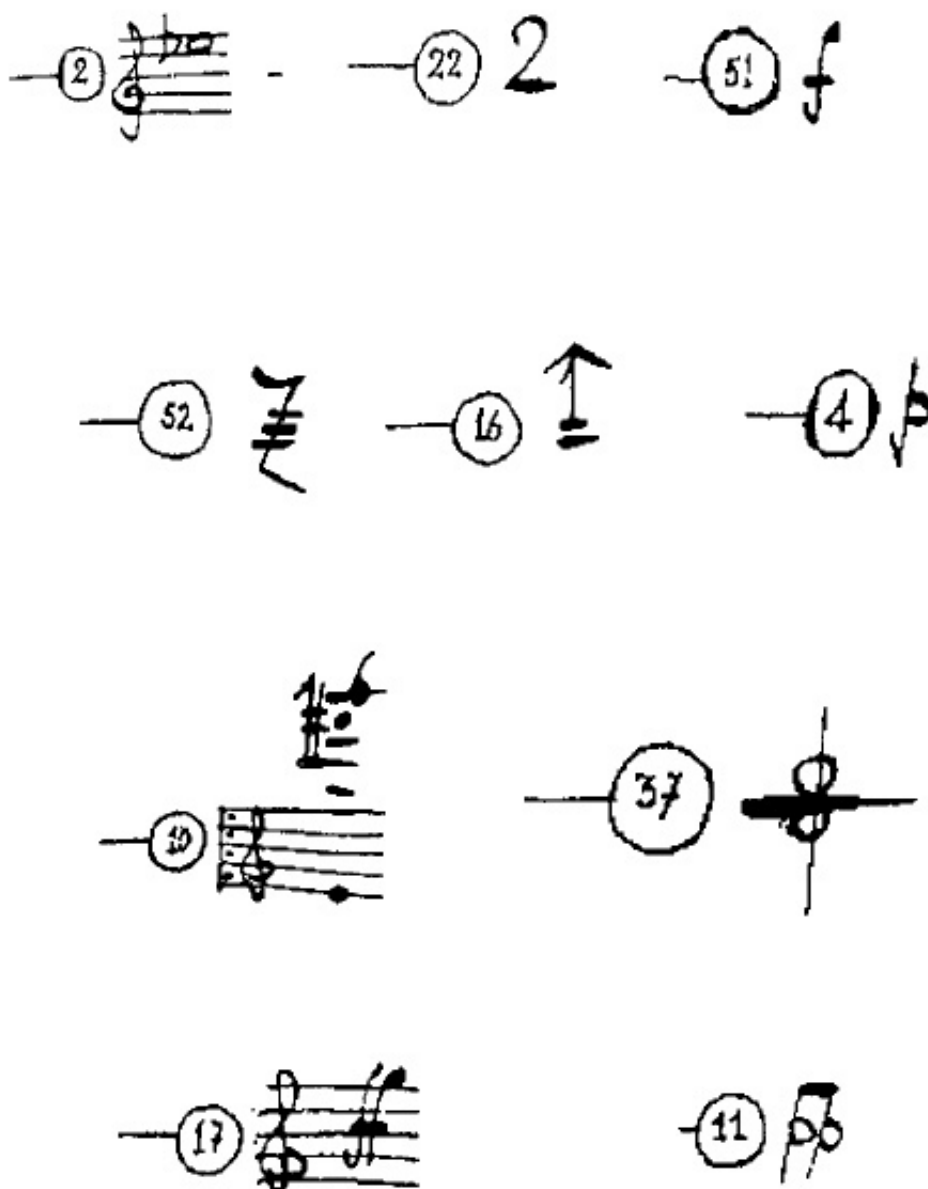
Так, в пьесах начала 1960-х годов – «Autumn 60» (1960) и «Octet for Jasper Johns» (1961) – он делает открытым вариант выбора состава инструментов, длительность и темп сочинений, вводит новые знаки-символы, для которых придумывает ряд возможных значений. Графические индексы-указатели во многом заменяют музыкальную нотацию. Стремление Кардью – максимально точно описать способ исполнения знака, но при этом предоставить для музыканта выбор из предложенных вариантов.

Пример № 1 К. Кардью «Autumn 60» (фрагмент партитуры)



В «Octet 61» композитор отходит от традиционного принципа чтения партитуры слева направо, предлагая исполнителю выбрать, в каком порядке представить каждую из 60 фигур. При исполнении «необходимо играть непрерывно последовательности из знаков или фрагментов из них, соединив в более продолжительные музыкальные фразы и более сложные формы», – сообщает композитор для уточнения. Кроме традиционных знаков, за которыми закреплены привычные, известные каждому музыканту значения, он вводит синтетические, полученные от их соединения, знаки-символы (например, число) и чисто графические элементы.

Пример 2 К. Кардью «Octet 61» (новые символы)



На примерах эволюции стиля обозначений музыкальных композиций, можно констатировать, что Кардью постепенно движется от узнаваемости – к абстракции, от закреплённости условий – к свободе самовыражения. Вершиной этого движения становится одноименный философской работе Витгенштейна – «Трактат», вдохновленный философской работой.

«Трактат» Корнелиуса Кардью

Рассуждая о нотации, Кардью действительно нашел камень преткновения: проблема донесения информации от композитора до музыканта и слушателя по цепочке «от образа – к знаку – и его расшифровке – восприятию (слушанию)» требует еще некоторой проработки.

«26 – «О „Refrein“ Карлхайнца Штокхаузена» Действительно возникает соблазн сказать, что некоторые композиторы не понимают своих собственных обозначений! Здесь дело ясное: звук пианино сначала быстро затухает, а затем намного медленнее, так, что, если мы постулируем, что *mf*, *mp*, *pp*, *ppp*, *pppp* – это 6 равномерно расположенных динамик, то звук затухает от *ppp* до *pppp* дольше, чем от

mf до mp. Все это знают и, Карлхайнц, в частности, но его обозначения ввели его самого в заблуждение, в своем изображении звука он использовал прямое уменьшение. Это не означает, что его невозможно интерпретировать, а просто очень трудно интерпретировать в присутствии композитора. Композиторы всегда думают, что они владеют своим произведением.[13: 28].

27 – „Refrein“ снова. Измерение является частью процесса нотации, в отношении динамики, однако не заметно в визуальном результате. Это означает, что исполнитель должен пройти процесс измерения длительности в обратном порядке (от громкого к тихому), чтобы найти необходимую (среднюю) громкость звука. Таким образом, композитор (или его переписчик) и переводчик должны производить одни и те же измерения на разных этапах[11] [13: 29].

В конце концов, критикуя крайнюю неопределенность знаковой системы «индетерминизма», он приходит к максимальной свободе, демонстрируя ее крайнюю степень. Под впечатлением от работы Витгенштейна, Кардью пишет «Treatise» который не является прямым отражением мыслей философа, не призван точно следовать ему в структуре, но будет символизировать итог исканий композитора на своем собственном пути в преобразовании нотации. Он лишь метафорически связан и проводит аналогию значимости «Логико-философского трактата» в биографии Витгенштейна.

Опубликовав «Treatise» в 1967 году, Кардью не дал никаких инструкций о том, как его следует исполнять и интерпретировать примененные знаки. Ни один из 67 различных символов, использованных в партитуре, первоначально не имели расшифровки композитора для музыканта. «Это сочинение – схема концепций, которые бросают вызов границам и категориям того, что значит управлять звуком, определять время и считывать известные обозначения» [12].

Партитура «Treatise» Корнелиуса Кардью не содержит привычных нотных знаков, она сложена из линий, геометрических фигур и лишь «самых незначительных намеков на нотную запись, таких как пустая пара пятистрочных нотных станов под каждой страницей» [14]. Нотация такого типа определяется как «суггестивная», не просто отрицающая традицию, а выходящая за границы музыкального искусства: она сама по себе является живописным произведением, но с возможной звуковой реализацией» [термин Е. Дубинец; 5: 41].

«Treatise» Кардью при этом исследователи называют самым длинным и тщательно продуманным музыкальным произведением из когда-либо созданных, «визуальной симфонией информационного дизайна» и даже «жестом отчаянья» [12].

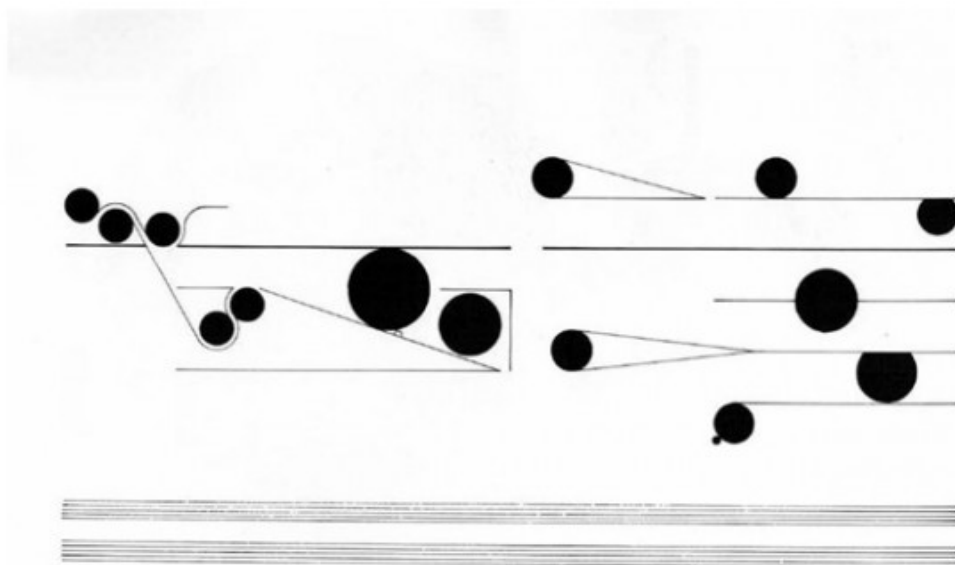
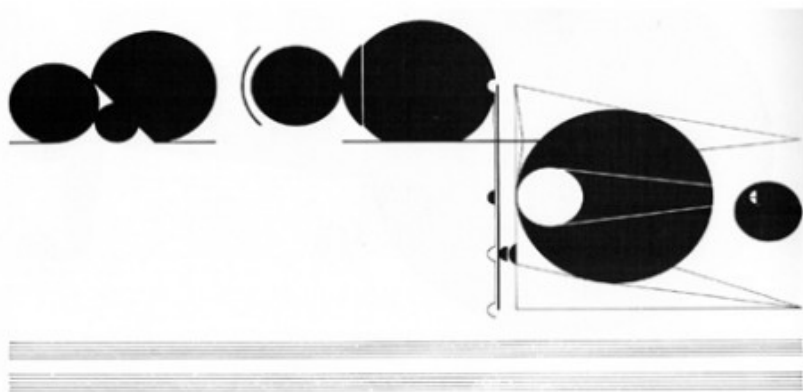
Сочинение представляет собой 193-страничную графическую партитуру, которая не предполагает считывания обозначений, а вынуждает самостоятельно придумывать их значения, а значит – импровизировать. «Treatise» очень трудно описать и еще труднее выучить – каждое новое исполнение произведения не будет похоже на свой предыдущий вариант: «так же, как не может быть двух одинаковых интерпретаций графики, не может быть двух одинаковых исполнений партитуры» [12].

Визуальные образы имеют свое развитие в партитуре (некоторые из них повторяются много раз, другие – ни разу), и композитором предпослан единственный способ ее прочтения: музыканты должны создать собственные правила и строго их придерживаться. Никаких других комментариев по поводу исполнения «Treatise» Кардью не давал совершенно сознательно, для того, чтобы «не ввести в заблуждение потенциальных исполнителей и не подтолкнуть к рабской практике „делать то, что им говорят“» [14].

Однако же спустя несколько лет, он все же написал «Treatise Handbook» («Справочник /Руководство к Трактату», 1971). За время работы над «Treatise» и его исполнением, наблюдая за тем, как его интерпретируют другие (в частности музыканты «Scratch Orchestra»), Кардью накопил определенный опыт, который он и выразил в «Справочнике» для тех, кто «захочет, возможно, заняться партитурой», и «избежать некоторых заблуждений» и ошибок в ее понимании [там же].

Ниже приведены некоторые страницы из «Treatise» К.Кардью:

Пример № 3 К. Кардью «Трактат» (“Treatise”, 1967)



Заключение

Грамофонная пластинка, музыкальная мысль, партитура, звуковые волны — все это стоит друг к другу в том же внутреннем образном отношении, какое существует между языком и миром. Все они имеют общую логическую структуру.

Л. Витгенштейн

Подводя итоги рассуждений о некоторых аспектах влияния «Логико-философского трактата» Л. Витгенштейна на творчество К. Кардью, необходимо отметить, что факт вдохновения «трактатом» является неоспоримым, как и то, что, при создании «Treatise» композитор преследовал сходную с философом цель. И если Витгенштейн стремился «зафиксировать отношения между языком и реальностью, определив пределы науки» [1], то музыкальный «Трактат» Кардью — это аналогичная попытка «выявить взаимосвязь между языком и восприятием при определении границ музыки» [14].

Одновременно в статье «Нотация-интерпретация и т. д.» композитора обнаруживаются некие специфические конструкции аналитической философии, и в связи с этим возможно проведение параллелей со структурой документов, со стилистикой языка.

Вместе с тем, с точки зрения исследователя, хочется заметить, что, избирая путь поиска аналогий и проявлений философских впечатлений в музыке, наталкиваешься на ряд трудностей. Действительно, намного проще обнаружить непосредственные связи литературного художественного произведения в опере или кантате, сопоставляя текст, выраженный автором в нотах и переданный вокалистом или хором, рассказывать об этапах последовательно переданного в произведении сюжета в театральной постановке.

Интерпретация философских рассуждений возможна как опосредованное отражение зерна рациональной мысли, воспринятой композитором, и представляет собой, по сути, ряд догадок, предположений. В этой связи необходима дальнейшая, более детальная проработка связей и параллелей между творческой деятельностью философа и композитора.

Примечания

[1] Образец позднего типа мышления философа содержится в сборнике статей «Философские исследования» (1953), опубликованных после смерти автора благодаря его студентам.

[2] Влияния наследия Витгенштейна на другие направления науки обсуждаются в статье З. А. Сокулер «Проблема „следования правилу“ в философии Людвига Витгенштейна и ее значение для современной философии математики», а также Е. Д. Смирновой «„Строительные леса“ мира и логика (логико-семантический анализ Трактата Витгенштейна)».

[3] Взгляд на Витгенштейна как на философа искусства представляет И. И. Павлов в исследовании «Композиторская техника и невыразимое: к философии музыки Л. Витгенштейна» [10], автор приводит в пример размышления философа, основываясь на его работе «Культура и ценности». М. Д. Мирошниченко стремится прояснить характер междисциплинарных связей между философией и искусством в контексте «раскрытия проблем музыкального и цветового восприятия» в статье «Звук, предмет, проекция: Витгенштейн и понимание музыки» [8].

[4] Нам известно также еще об одном произведении, написанном под впечатлением от «Логико-философского трактата» Л. Витгенштейна – это «Tractatus. Музыкальное приношение» Юрия Виноградова 2020 года.

[5] Из опубликованных в России статей есть следующие: Копосова И. В., Алексеева А. Ю. «Корнелиус Кардью: у истоков британского минимализма» // Проблемы музыкальной науки. 2018. № 3. С. 48–57.; Сырбу М. Н. Графическая нотация Корнелиуса Кардью как пример синтетического мышления / Искусство звука и света: материалы Второй Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 18–20 октября 2021 г.) / Российский Институт Истории Искусств; ред.-сост. О. В. Колганова. – СПб., 2021. С. 133–140.

[6] Отец был непоколебим в своем желании передать промышленную империю в руки наследников и подвергал сыновей колоссальному давлению, которое не прошло для них бесследно. Двое из братьев еще при его жизни покончили жизнь самоубийством, одна из сестер – позже. Сам Людвиг неоднократно в молодости говорил со своими друзьями о желании свести счеты с жизнью. Его участие в двух мировых войнах также может подтверждать его намерения.

[7] Его брат Пауль Витгенштейн стал знаменитым пианистом и педагогом, и, даже получив во время Первой мировой войны ранение, которое повлекло необратимые последствия – ампутацию правой руки, не утратил любовь к музыке и волю к жизни. Он стал создавать пианистический репертуар для левой руки, в основном переключая известные сочинения: Баха, Бетховена, Шопена, Грига, Мендельсона, Гайдна, Моцарта, Мейербера, Пуччини, Шуберта, Шумана, Иоганна Штрауса и Вагнера, Равель специально для него написал «Фортепианный концерт для левой руки».

[8] Г. Фреге и Б. Рассела Витгенштейн упоминает в качестве единственных авторов работ, которые,

по его словам, «стимулировали его мысли» при создании «Логико-философского трактата» [3]

[9] К. Кардью инициировал создание необычного коллектива свободной импровизации «Scratch orchestra» (1969–1971). Участники ансамбля сами писали музыку, часто исполняемую в жанре перформанс, и вовлекали в представление зрителей «концерта», изобретали инструменты и гастролировали по городам Европы и Америки.

[10] «АММ» – расшифровка аббревиатуры держится в секрете, коллектив был основан исполнителями Лу Гаром (Lou Gare), Китом Роу (Keith Rowe) и Эдди Прево (Eddie Prévoist), позже к ним присоединился композитор Корнелиус Кардью (Cornelius Cardew). Группа существует до сих пор, имея в составе Прево и Джона Тилберри.

[11] Речь идет о громкостных характеристиках звука и выстраивании шкалы динамик в полипараметровой композиции, в рамках которой звук разделяется на составляющие (высота, ритм, тембр, громкость и т. д.) и осуществляется разработка отдельных его параметров как самостоятельных единиц.

Литература:

1. Витгенштейн Л. / «Электронная библиотека ИФ РАН» // Новая философская энциклопедия» [Electronic recourse] / URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01c5f6fc84579d33e44aabc5>
2. Витгенштейн, Л. В. Культура и ценность. О достоверности. / Людвиг Витгенштейн; пер. с англ. Л. Добросельского — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 250, [6] с.
3. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1958; [Electronic recourse] / URL: <http://w2.ict.nsc.ru/jspui/bitstream/ICT/951/3/vit.pdf> (дата обращения 13.13.2021)
4. Грязнов А.Ф. Эволюция философских взглядов Л. Витгенштейна: Критич. анализ / А.Ф. Грязнов. – М.: Изд-во Московского университета, 1985 . – 172 с.: мягк. – (История философии). – Библиогр.: с.163-171.
5. Дубинец Е. Знаки звуков. О современной музыкальной нотации. Киев: ГАМАЮН. 1999 г.– 310 с.
6. Сокулер З. А. Людвиг Витгенштейн и его место в философии XX В.: курс лекций. - Долгопрудный Аллегро-Пресс, 1994. - 173 с.
7. Кантерян Э. Людвиг Витгенштейн. М.: Ad Marginem, Музей современного искусства «Гараж», 2016 Франсуаза Арменьо. Носорог Витгенштейна. М.: Ad Marginem, Музей современного искусства «Гараж», 2016 <https://gorky.media/reviews/bog-priehal-ya-vstretil-ego-na-vokzale/>
8. Мирошниченко М.Д. Звук, предмет, проекция: Витгенштейн и понимание музыки// Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология. 2015. №4 (32).
9. Монк Р. Людвиг Витгенштейн. Долг гения / Рэй Монк; пер. с англ. А.Васильевой; науч. ред. и примеч. В. Анашвили. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. – 624с. (Интеллектуальная биография)
10. Павлов И. И. Композиторская техника и невыразимое: к философии музыки Витгенштейна / Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология. 2015. № 4 (32).
11. The Origin of Wittgenstein's Tractatus // Wittgenstein L. Prototractatus. — Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1971.), [Electronic recourse]/ Людвиг Витгенштейн Тайные дневники 1914—1916 гг (в переводе Эннс И.А., Суровцев В.А.), URL: <https://www.ruthenia.ru/logos/number/43/09.pdf> (дата обращения 13.13.2021)
12. Forrest J. «Treatise»: A Visual Symphony Of Information Design / [Electronic recourse] / URL: <https://medium.com/nightingale/treatise-a-visual-symphony-of-information-design-2ced33ef01a0>
13. Cornelius Cardew. Notation: Interpretation, etc. // Tempo. New Series, No. 58 (Summer, 1961), pp. 21-33 (13 pages) Published By: Cambridge University Press / [Electronic recourse] / <https://www.jstor.org/stable/944250>
14. Cardew C. Treatise Handbook. Modern. Book, - January 1, 1972 [Electronic recourse] / URL:<https://pdfcoffee.com/treatise-handbook-cornelius-cardew-pdf-free.html/> (дата обращения 18.06.2021).

REFERENCES:

1. Cardew C. Notation: Interpretation, etc. // *Tempo*. New Series, No. 58 (Summer, 1961), pp. 21-33 (13 pages) Published By: Cambridge University Press / [Electronic recourse] / URL: <https://www.jstor.org/stable/944250>
2. Cardew C. *Treatise Handbook*. Modern. Book, – January 1, 1972 [Electronic recourse] / URL: <https://pdfcoffee.com/treatise-handbook-cornelius-cardew-pdf-free.html/> (accessed 18.06.2021).
3. Dubinets E. Signs of sounds. On modern musical notation. Kyiv: GAMAYUN. 1999 – 310 p. (In Russ.).
4. Forrest J. «Treatise»: A Visual Symphony Of Information Design / [Electronic recourse] / URL: <https://medium.com/nightingale/treatise-a-visual-symphony-of-information-design-2ced33ef01a0>
5. Gryaznov A. The evolution of the philosophical views of L. Wittgenstein: Critical. analysis / A.F. Gryaznov. – M.: Publishing House of Moscow University, 1985. – 172 p.: soft. – (History of Philosophy). – Bibliography: pp. 163-171. (In Russ.).
6. Kanteryan E. Ludwig Wittgenstein. M.: Ad Marginem, Garage Museum of Contemporary Art, 2016 Françoise Armegno. Rhino Wittgenstein. M.: Ad Marginem, Музей современного искусства «Гараж», 2016 <https://gorky.media/reviews/bog-priehal-ya-vstretil-ego-na-vokzale/> (In Russ.).
7. Miroshnichenko M. Sound, object, projection: Wittgenstein and the understanding of music // *Bulletin of the Tomsk State University Philosophy. Sociology. Political science*. 2015. No. 4 (32). (In Russ.).
8. Monk R. Ludwig Wittgenstein. Genius Debt / Ray Monk; per. from English. A. Vasilyeva; scientific ed. and note. V. Anashvili. – M.: Publishing house Delo "RANEPА, 2018. – 624 p. (Intellectual Biography) (In Russ.).
9. Pavlov I. Composer's technique and the inexpressible: to Wittgenstein's philosophy of music / *Bulletin of the Tomsk State University Philosophy. Sociology. Political science*. 2015. No. 4 (32). (In Russ.).
10. Sokuler Z. Ludwig Wittgenstein and his place in the philosophy of the XX century: a course of lectures. – Dolgoprudny Allegro-Press, 1994. – 173 p. (In Russ.).
11. The Origin of Wittgenstein's Tractatus // Wittgenstein L. *Prototractatus*. — Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1971.), [Electronic recourse]/ Ludwig Wittgenstein *Secret Diaries 1914-1916* (translated by Enns I.A., Surovtsev V.A.), [Electronic recourse] / URL: <https://www.ruthenia.ru/logos/number/43/09.pdf> (accessed 13.13.2021) (In Russ.).
12. Wittgenstein L. / *Electronic Library of the Institute of Physics of the Russian Academy of Sciences // New Philosophical Encyclopedia* [Electronic recourse] / URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01c5f6fc84579d33e44aabc5> (accessed 14.02.2022). (In Russ.).
13. Wittgenstein L. Culture and value. About credibility. / Ludwig Wittgenstein; per. from English. L. Dobroselsky – M.: AST: Astrel, 2010. – 250, [6] p. (In Russ.).
14. Wittgenstein L. *Logico-philosophical treatise*. M., 1958; [Electronic recourse] / URL: <http://w2.ict.nsc.ru/jspui/bitstream/ICT/951/3/vit.pdf> (accessed 13.13.2021) (In Russ.).

SOME ASPECTS OF THE INFLUENCE OF LUDWIG WITTGENSTEIN'S LOGICAL AND PHILOSOPHICAL TREATISE ON CORNELIUS CARDEW'S WORKS

VOLKOV
Alexey

*PhD in Philosophy,
Head of the Department of Philosophy and Culture studies,
Petrozavodsk state university, Institute of History,
Political and Social Sciences,
Petrozavodsk, Russian Federation, philos@petsu.ru*

SYRBU
MARINA

*Master student,
Petrozavodsk State Glazunov Conservatoire,
Petrozavodsk, Russian Federation, milliro@mail.ru*

Keywords:

Ludwig Wittgenstein
Cornelius Cardew
Logical and Philosophical Treatise

Summary:

The article studies the influence of The Tractatus Logico-Philosophicus (Logical and Philosophical Treatise) by Ludwig Wittgenstein, an Austrian philosopher of the 20th century, on the works of an English composer Cornelius Cardew, who created a musical composition "Treatise". The authors of the article show that Wittgenstein sought to fix the relationship between language and reality by defining the limits of science, and Cardew's musical "Treatise" is a similar attempt to reveal the relationship between language and perception while defining the boundaries of music.

УДК 165.62

INTENTIONALITY, LIFE-WORLD, BEING-IN-THE-WORLD AS PHENOMENA OF EDUCATIONAL PRACTICE

**ВОЛКОВА
СВЕТЛАНА
ВЛАДИМИРОВНА**

*доктор философских наук,
профессор кафедры философии и культурологии,
Петрозаводский государственный университет,
институт истории, политических и социальных наук,
Петрозаводск, Российская Федерация,
svetavolkov@yandex.ru*

Ключевые слова:

phenomenology
education
intentionality
life-world
being-in-the world
meaning
space

Аннотация:

The paper concentrates on the exploration of the philosophy and methodology of pedagogy with the special focus on the philosophical study of the “intentionality”, “life-world” and “being-in-the world”. The aim of this study is to highlight these phenomenological concepts and reveal the possibilities of phenomenology in the study of educational space through implanting them into the educational discourse. The author explores the everyday educational reality, as well as the meanings that this reality receives in the minds of the teacher and the student. The article also describes the multiple ways of understanding the space into which teachers and students are immersed. The hermeneutic phenomenology method used in the research helps to demonstrate how heuristic and productive the “life-world” concept is when it is applied for analyzing educational reality. At the end of the research the author concludes that the specificity of human existence lies in its “life-world” or “being-in-the world”. Therefore, the teacher and the student can be separated from each other by their own space-time, while the very “spatiality” of pedagogical relationships is discrete. In this regard, pedagogical encounters are possible only if they are based on some meaningful structures that form the basis of the students’ life-world.

© 2022 Петрозаводский государственный университет

Получена: 01 июля 2022 года

Опубликована: 03 июля 2022 года

The 20th century became not just a time of the “anthropological turn” in philosophy, but also an era of an “anthropological catastrophe” (M. K. Mamardashvili), the “death of man” (M. Foucault). The domination of instrumental rationality (J. Habermas) and formation of a society based on information that tries to be indifferent to fates and experience of those who hold it, made a lot of scholars of the second half of the 20th century start talking about a need to humanise education and help students generate and realise meanings in the framework of an educational process. We consider that such needs can hardly be implemented without thinking over a specific nature of human existence connected with the phenomena of meaning. So, the aim of our study is to explicate the heuristic potential of the phenomenological categories of «intentionality», «lifeworld» and «being-in-the-world» through our reflection on pedagogical practice.

First of all, we suppose that the Husserlian concept of intentionality is extremely important for understanding education as a “universe of meanings”. This concept allows us to focus not only on the subject

itself, but on acts of consciousness in which this subject is constituted. Moreover, the intentional relation itself is the act of giving meaning to the subject. In this regard, if we take the principle of the intentionality of consciousness as a starting point, then it requires the pedagogical analysis be attentive not only on a certain object itself (for example, education or training and any other phenomena linked with these processes), but on the meaning things have in subject's conscious experience. In this case the Husserlian slogan "Back to the things themselves!" can be read as a call for the description of those meanings that are constituted or posited in acts of consciousness itself, as such and such a meaning-for-consciousness (teachers', students', parents' consciousness), and provided with this or that ontological status and that are vital for them. The phenomenological pedagogy is concerned with the essential structures of cognitive acts and their essential correlation to the objects apprehended by those acts. In the light of the above, one more phenomenological category is acquiring particular importance for the pedagogy - the «lifeworld».

The life-world is the set of the values and meanings that people attach to the things and that guide people in their thinking and behavior. The lifeworld is the world of our interests and purposeful activities and habitualities. But it is noteworthy that Husserl likens the life of consciousness to stream [6: 94]. It even seems as if the process of meaning constitution is so rapid, that the source of the meaning constituting activity remains "behind consciousness' back". In this regard, the lifeworld acts in its carriers implicitly, in the manner of habits, automatism of consciousness, certain algorithms of understanding and behavior. Human beings are normally completely absorbed in the world so as to be "captivated" or "ensnared" by it. Because they always live within the taken-for-granted life-world they rarely make it explicit. In general, the intentional life of consciousness and the life-world are concepts that set off one of the most persistent illusions of human existence, namely: it seems to a person that he detachedly and neutrally watches the world as a play unfolding before him. This situation is particularly clearly revealed in the field of intersubjective relations and, in particular, pedagogical interaction. So, Terje, a school teacher, refers to an incident which happened to him when he was eight or nine years old. He recalls that at school he was daily bullied in the schoolyard, especially by a boy who was older and stronger than he was. One day the teacher shamed the offender and advised Terje to hit back next time. But his advice turned out to be useless for Terje, since he was convinced that Jesus had never defended himself, neither should he [12: 55]. In this tutorial the natural and customary rule to "stand up for yourself" is precisely the element of the life-world, the spontaneous meaning that seize the teacher's consciousness and close the teacher off from his student. This, in turn, brings us to another important Husserl's imperative: "Learn to see!" The methodological imperative, implying the need for reflection as the thematization of the anonymous, fleeting life of consciousness, the need for awareness of those naive, self-evident meanings that our consciousness flood the world with. A pedagogical interaction can be a barrier to the accomplishment of this imperative whenever it gets in the teacher's mind the meaning of a two-element structure consisting, on the one hand, of learned pedagogical theories and concepts and, on the other, of experience, which must necessarily be put "into a Procrustean bed" of these concepts, be fully consistent with them. In this regard, the phenomenological perception is intended to encourage the development of pedagogical sensitivity through the tact and responsive attitude of an adult to the child's lifeworld [10]. Husserl's idea of the lifeworld was being developed further in the phenomenology of Heidegger, in his doctrine of the being-in-the-world. As we have seen, unlike Husserl, Heidegger tries to get beyond the intentional relation, stating that primordial mode of human being is not a contemplative, "theoretical" relation to an entity, which from the very beginning treats the world as totality of things, but Dasein as that which he called "presence", that entity which in every case has Being-in-the-world as the way in which it is, where the world appears as a totality of tools or equipment, such an entity that affects Dasein in its care [4: 67-68].

Starting from the category of Being-in-the-world, let us pay attention to such educational space as a school classroom. Every day teachers come to the classroom, the area in which a significant portion of their life is enacted. If we turn to the perception experience of the classroom by teachers and students, then we can assume that their experiences are varied indeed. But even people from the same social or professional group e. g. teachers experience the same events in various ways and the same issues have a different vital importance for them. The difference in the perception of classroom space by a young and an experienced teacher is rather revealing in itself. This is how novice experiences the classroom space for the first time as a teacher, "I walked into the room and looked at the desks, and at my desk, and didn't know if I should touch it. I hung up stuff—took it down, moved desks, looked at them, then moved them back – and kept doing it throughout the year" [11: 173]. The described situation can be considered an illustrative example. Many first year teachers, having come at school attempting to make a classroom in which they have to spend much of the time their own, a space where they would feel confident and completely safe, "feel right at home". But as can be seen from the example we have cited, this is not immediately possible. Let's look at the situation phenomenologically. On the

one hand, the young teacher returns to the familiar territory. He is homecomer expecting to find the classroom be the familiar, comfortable space that he experienced as a student. However, he is returning here no longer as a student, but as a teacher. The difficulty lies in the fact that, being at first glance in a seemingly familiar environment, yesterday's student is forced to make the transition from one mode of being to a new one: being as a teacher rather than a student. The novice is unprepared for the foreignness of his position in this "familiar territory". His main task now is to become part of the classroom space. A first-year teacher seeks to solve this problem by equipping a classroom: rearranging desks, decorating walls with visual materials, etc. But all these efforts fail. Why? From the phenomenological point of view, the point is that in order to begin to dwell as a teacher and thus build the room for learning, a first-year teacher needs to become familiar with experience of dwelling as a teacher. The following situation from school life will help to understand the suggested idea.

The head of the teaching practice came with her teacher student to school. This is how she described her experiences when she entered the classroom where the student had to do an internship. "I didn't notice where the teacher's desk was. What impressed me when I entered the room was the neat, informal arrangement of small round tables. Chairs were carefully upturned on the tables, resting their legs for the busy day tomorrow. On each chair seat was a pair of neatly placed running shoes waiting patiently for their owner to return the following day, standing guard and marking silently the place to which each child would return. As my eyes focused, riveted on the tables, I could see the small shoe-owners returning in the morning, taking down chairs, putting on shoes, and greeting classmates with eager anticipation of what the day had to offer. I saw flexibility, integration, individual interests being met at those tables. The room was warm with caring" [11: 174]. In this regard it is noteworthy that when the head of the teaching practice described what she saw to her student teacher, she was astonished and remained distrustful of what she had heard. She saw the room empty. In our view, the given example perfectly illustrates the phenomenological truth, namely: space is not just a receptacle of various kinds of objects (desks, chairs, books, a board, etc.) that which exist abstractly and independently of a person and have certain characteristics, but the sphere of things "present-at-hand" (Vorhanden), as M. Heidegger called it. The space of the class where the teacher "feels at home" is the space of the things "ready-to-hand" (Zuhanden). Tables, chairs, blackboard, technical devices and other educational materials are perceived not as isolated, contemplated things, but as bundle of references or assignments incorporated in the teacher's being-ready-to-hand world. The teacher's perception of things is mediated by his presupposition, his acquaintance with the world, his mood, his current goals and interests, that is, his whole "lifeworld" before the comprehension. In this regard, to unfold oneself as a teacher's being means learning to perceive things in the logic of being-ready-to-hand rather than being-present-at-hand. But it is noteworthy that first-year teacher without having seen schoolchildren in the class and drawing attention to classroom's sort of bare takes it as entirely empty space. This fact has been seen in a negative light by the novice. However, phenomenologically emptiness is considered as a productive factor. "Often enough it appears to be a deficiency. Emptiness is held then to be a failure to fill up a cavity or gap presumably of place, and therefore no failure, but a bringing-forth... Emptiness - continues philosopher, - is not nothing. It is also no deficiency ... emptiness plays in the manner of a seeking-projecting instituting of places" [5: 315]. The same applies to the context of human existence. It should be noted that the first-year teacher himself can and must give shape to the emptiness that sometimes overwhelms him and goes beyond. The teacher can and should become the sculptor of the emptiness opened to him, by building "a cosmos out of chaos". Otherwise the classroom space will remain "alien". But this is not all. We would like to draw attention to one more point. Heidegger's distinction between the ontology of being-present-at-hand and being-ready-to-hand has required the revision of the traditional understanding of the essence of a thing. The foregoing philosophy described thing's essence in it's whatness ("what" of the thing) or, in the words of Plato, in its meaningful aspect, eidos, essence and being-ness as idea. While the essence itself was define as the form that plays the role of unifying unity. For example, the essence of a tree lies in the idea of "treeness", which makes many single objects - oak, birch, pine, etc. - one thing. Heidegger refuses to interpret an essence as a form, considering it unsuitable, first of all, because ontologically the first determination of a thing, according to thinker, is not its "what" (essentia), but its "in-order-to". Using the example of a hammer, Heidegger convincingly illustrates that a thing as ready-to-hand is never isolated, the one, identical to itself. So, they deal with a hammer when hammering nails, with the latter, in turn, when fixing the material, and with the material during the construction of a weatherproof cover. In this context the essence of an entity is not an internal form of the thing that turns a 'heap' of elements into a whole, but a variety of references and assignments [2: 289-290].

The young teachers' statements illustrate their difficulties in mastering such vision of essence of a thing. "I walked into the room looked at the desks, and at my desk, and didn't know if I should touch it. I felt incapable of making any concrete decisions. I didn't know what to do" [11:178]. Or, "You have to run around looking for

things that nobody wants. You have to be resourceful. I went and looked. Hunted around and when I found something I wanted I dragged it back to my room... I was so afraid to give anything up. I remember thinking that this moveable room divider would be so handy. I should really think of something to do with it. Finally, around the middle of the year, I got rid of it" [11:179]. Such statements are an indication that the first-year teachers' basic intention to feel comfortable in the classroom by decorating it, finding a right place for teacher's desk, trying to stock up on different type of visuals and handouts as well as many other "useful" things lacks skills of perception that allow the beginning teacher to see things in their interaction, that is, as a totality of involvements, as Heidegger puts it. Alternatively, in the absence of such skill, we are dealing with the so called "deficient mode of concern", raised in the situations of unserviceability, i. e. lack of tools, when one fails to find something on its place, when ready-at-hand is only present as an entity. At last, there is the issue that should be taken into account. On the one hand, the classroom is traditionally the place where educational activities are carried out. But, on the other hand, phenomenology states, that our identity is inextricably bound to one another, pointing that the last ones are co-produced as people come to identify with where they live and what they do. It means, probably, in this context, that human being is not in external relations with space like material things [1: 285-330]. An outer space that which refers to the external environment seems like becoming an extension of an inner space as the various modes of personal meaningful activities and relations are being unfold and strengthened. It means that educational space doesn't have to be identical to physical space of the classroom. In addition, it is important to pay attention to how the established habit of identifying educational space and the space of classroom turns out to be a psychological obstacle to pedagogical activity. The following are the thoughts of the teacher about the lesson outside the school. "I wanted to be outside with, them, but was this really the best place for us? ... Sometimes I feel as if the classroom smothers us. I know I came alive outside, in some way... What I want to know is why I feel so displaced when I take them out here..." [3: 186]. It can be seen in this example that it is safe to assume that the expansion of the educational space will challenge accustomed pedagogical strategies of teaching and confront teachers with an acute question of the meaning of education and how can this new opening space become an area of personal development rather than alienation. It is important to emphasize that when it comes to expanding an educational space, it's not just psychological preparedness (or unpreparedness) of the teacher is discussed, but the specificity of human being, ensuring the necessity for a man to "reach-beyond-himself", to transcend the limits of his own identity. The relevance of these observations is not confined only to the teacher. Let's consider the student through the lens of phenomenology. School, as any other institutional space affects the individual, determining his thinking and his behavior. The classroom space in this sense is given to student first of all as disciplinary space. Occasionally students have to hear that "school is not the place to...". This means, the very fact of person's entering the school or classroom space requires a certain mode of existence. Actually, from the elementary school the individual is mastering embodied knowledge through a continuous process of requirement interiorization: "stand in the row", "stay in line", "raise your hands to have a chance to answer", "stay where you are", "get up and down on teachers' demand" etc [7]. Focus on the disciplinary aspect of space misses the point - the being-in-the-world in its phenomenological interpretation. First of all, it should be noted that the world is not identical with reality as a set of objects. If reality is a region of controllable and predictable, then the world, on the contrary, is the dimension of the unexpected and spontaneous. In the light of such an understanding of the world, it is important to turn to the Langeveld's phenomenological description of the secret place in the life of the child [8, 9] . Langeveld is the representative of the Utrecht school of phenomenological pedagogy. He believes a "secret place" must be in the life of every child, since it is rooted in the very existence of man, and is the fundamental condition of his (man's) presence (positivity) in the world. In fact, a secret place is a place of deepening into oneself, a place of presence in harmony, not disagreement with oneself, which is actually emphasized in the phenomenological concept of the world. In addition, the experience of being in a "secret place" is the first child's experience of meeting the entity as ready-to-hand. Langeveld gives an amusing illustration that conveys the specifics of a secret place using an example of an attic. When Langeveld speaks about the things the attic is crammed with he speaks about the entity ready-to-hand as distinguished from the present-at-hand, about equipment (Zeug) as distinguished from the thing-object (of perception, knowledge, etc.). Thus the things in the attic are things-ready-to-hand, in that a man without any delay can use them in order to climb, to crawl and hide. Attic in this sense is a whole world where there are huts and havens, places of refuge, retreats, sanctuaries, dens, caves, holes, and narrow passes to travel through. Every object in the attic assumes a meaning which best fits it and makes it a part of this landscape. Thus a chair or a table in the living room would always be a chair or a table and nothing else, but now that as it has been discarded this piece of furniture takes on an unending array of identities in the free and undisturbed world of the attic. For example, a stove that turned out to be in the attic is not only a useless item of household appliances. For a child in his

concernful dealings with the familiar world of his lived in daily activities the stove is also a ship's gun, and a robot, etc. Each thing as equipment in a "secret place" is a bundle of references or assignments having the character in-order-to and refers to another object, carrier, user, etc. And yet, the completeness of definition of equipment in its "in-order-to" can not be achieved, because the variety of references seems to be open as a matter of principle: assignment refers to a new assignment. The particular value of Langefeld's considerations lies not only in further reminders of that the being-ready-to-hand is ontologically the first or primordial determination of the things, but also in that they hint that the world is not entirely "fulfilled by us". There is something vague and indefinable that seems to force itself upon us demanding that we make an effort to define it. However, it should be noted that a child's being in the world that reveals itself as a horizon of possibilities could be restrained, blocked by the official, institutional space, as the following example seems to suggest.

Thus the principal asked the teacher to meet parents of a pupil with the explanation that the family would be moving to our area in a couple of months and the boy would be entering the teacher's kindergarten classroom. His mother told of her son's special needs. She explained that her son did not enjoy books, did not know alphabet and he was behind in skills that other children in his kindergarten class had acquired. When Jason came into his new classroom accompanied by his new teacher he did indeed appear to have very limited vocabulary and few if any reading, writing, or math skills. The more the teacher watched and listened, the more it appeared that Jason was indeed out of place in this classroom. But when the teacher saw Jason on the school playground, it was a completely different child. She saw a boy went all the way around on the swing singing "The Alphabet Song" freely, fluently, and at the top of his lungs. She stopped, amazed [3: 196]. Apparently, the playground was for Jason the "secret place" where he could not take into account the pressure of the adult world, imposing established ways of life experience and the worldview. In this context, it is important to see the role of extra-curricular space. At one time, H. Arendt, starting from Heidegger's thought about the specifics of human existence as "being-in-the-world" remarked that school is not a world, and should not pretend to be one. A school is an institution that makes the transition from private home environments into the public space possible. And in this regard, the pedagogical interaction that explicates itself outside the class is considered productive because it can help to see the gap between the understanding of the world and the world itself. In addition, if one of the characteristics of pedagogical activity is to assist a person in the way to knowing the world without outside officious interference, then it would be reasonable to maintain and expand a degree of students' freedom, which implies going outside school and classroom space. Phenomenologically the expanding of the frontiers of the class as well as acquiring a research experience by students studying the natural world or history turns out a valuable experience. It allows to feel the specific of human existence, which is the need for a person to "be-in-out-himself" transcending the limits of one's own identity, and also initiates a meeting with the world as a place of uncertainty and open possibilities.

Let's summarize that that was said above. The first thing phenomenology draws teachers' attention to is the specific nature of human being. Whether we interpret this specificity in the spirit of Husserl as "the intentional life of consciousness" or as presence (Dasein) in the sense of Heidegger, we go beyond naturalism which is a characteristic of the natural attitude of consciousness, we also question the natural positing the student and the teacher to one another. In fact what positivity is meant we can be judged by the words of a novice teacher, "I thought that there are going to be 20-odd children who are going to be constantly attentive and never fiddle about in their seats and they're going to be with me constantly on whatever I do" [11: 180].

The teacher is the subject that forms the student as an object. This is the very givenness behind what has been said above. Such attitude meets the spirit of the natural scientific experimental knowledge - to "endure" the nature (in this case, the pupil's) to the state and type required by the theoretical scenario (educational standard). The searches for technologies to ensure the effective knowledge transfer is based on the assumption of continuity and homogeneity of the space where these technologies will be implemented. Meanwhile, human being is not a thing, and if to assume, as phenomenology does, the fact that the specific way of human existence lies in its "lifeworld" (or "being-in-the-world"), we'll have to admit that the teacher and the student can be shielded from each other by space and time of their own, while the "spatiality" of the pedagogical interaction itself is discrete. Thus, pedagogical interaction will become an encounter between the students and the teacher only if it based on a tacit fund of shared meanings and values that is the core of the students' life-world, their way of being-in-the-world.

The Husserl's metaphor of consciousness as a flow forces one to focus attention on one more important aspect. So long as the intentional depth of consciousness is inexhaustible, then any vision, understanding of the world is limited, incomplete. In this regard, the being-in-the-world is possible only as being-with-others, as the experience of complementary views, perspectives. This in turn means that only the dialogical forms of learning are most appropriate to the nature of human existence and must become a priority issue for the

REFERENCES

1. Casey E.S. *The Fate of Place: A Philosophical History*. Berkeley, 1998. 488 p.
2. Cherniakov A. G *The Ontology of Time. Being and Time in the Philosophies of Aristotle, Husserl and Heidegger*. St. Petersburg, 460 p. (In Russ.)
3. Foran A., Olson M. *Seeking Pedagogical Places // Hermeneutic Phenomenology in Education / edited by Norm Friesen*. Rotterdam, 2012. P. 177-200.
4. Heidegger M. *Being and Time*. Moscow, 1998. 452 p. (In Russ.)
5. Heidegger M. *Time and Being*. Moscow, 1993. 447 p. (In Russ.)
6. Husserl E. *Cartesian Meditations. An Introduction to Phenomenology*. St. Petersburg, 1998. 160 p. (In Russ.)
7. Jackson Ph. *Life in classrooms*. Moscow, 2016. 139 p. (In Russ.)
8. Langeveld M. J. *The Secret Place in the Life of the Child // Phenomenology and Pedagogy*. 1983. Vol. 1(2). P. 181-191.
9. Langeveld M. J. *The Stillness of the Secret Place // Phenomenology and Pedagogy*. 1983. Vol. 1(1). P. 11-17.
10. Manen Max van. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, New York: SUNY Press. 1991. 240 p.
11. Olson M. *Room for Learning // Phenomenology and Pedagogy*. 1989. Vol. 7. P. 218-231.
12. Saevi T., Foran A. *Seeing Pedagogically, Telling Phenomenologically: Addressing the Profound Complexity of Education // Phenomenology and Practice*. 2012. Vol. 6 (2). P. 55.

INTENTIONALITY, LIFE-WORLD, BEING-IN-THE-WORLD AS PHENOMENA OF EDUCATIONAL PRACTICE

**VOLKOVA
SVETLANA**

*PhD in Philosophy,
Professor of the Department of philosophy and cultural
studies,
Petrozavodsk State University, Institute of History,
Political and Social Sciences,
Petrozavodsk, Russian Federation,
svetavolkov@yandex.ru*

Keywords:

phenomenology
education
intentionality
life-world
being-in-the world
meaning
space

Summary:

The paper concentrates on the exploration of the philosophy and methodology of pedagogy with the special focus on the philosophical study of the “intentionality”, “life-world” and “being-in-the world”. The aim of this study is to highlight these phenomenological concepts and reveal the possibilities of phenomenology in the study of educational space through implanting them into the educational discourse. The author explores the everyday educational reality, as well as the meanings that this reality receives in the minds of the teacher and the student. The article also describes the multiple ways of understanding the space into which teachers and students are immersed. The hermeneutic phenomenology method used in the research helps to demonstrate how heuristic and productive the “life-world” concept is when it is applied for analyzing educational reality. At the end of the research the author concludes that the specificity of human existence lies in its “life-world” or “being-in-the world”. Therefore, the teacher and the student can be separated from each other by their own space-time, while the very “spatiality” of pedagogical relationships is discrete. In this regard, pedagogical encounters are possible only if they are based on some meaningful structures that form the basis of the students’ life-world.

УДК 821.161.1

МИФОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ СКАНДИНАВСКИХ ЛЕКСЕМ В РОМАНЕ-ФЭНТЕЗИ О. СКОТТА «TWILIGHT OF THE GODS»

**ШАРАПЕНКОВА
НАТАЛЬЯ
ГЕННАДЬЕВНА**

*доктор филологических наук,
заведующая кафедрой германской филологии и
скандинавистики,
Петрозаводский государственный университет,
институт филологии,
Петрозаводск, Российская Федерация,
natshar@mail.ru*

**БАХЛАЕВА
Марина
Алексеевна**

*Студент кафедры германской филологии и
скандинавистики,
Петрозаводский государственный университет,
институт филологии,
Петрозаводск, Российская Федерация,
norkasum@gmail.com*

Ключевые слова:

миф
мифология
роман-фэнтези
фэнтези
Оден Скотт
«Twilight of the Gods»
лексемы

Аннотация:

Современный жанр фэнтези основан на фольклорно-мифологической традиции, наследие которой рассматривается на примере скандинавских лексем. Материалом для исследования послужил роман-фэнтези О. Скотта «Twilight of the Gods». Текст описывает события, происходящие в Швеции в начале XIII века, когда крестовый поход Конрада Белого собирается искоренить язычество до конца. В произведении использовано большое количество скандинавских лексем: они написаны курсивом с соблюдением всех диакритических знаков, а также особых букв, которые традиционно встречались в древнескандинавском языке: ð, á, ú, é, æ, ó. Всего в тексте встречается 30 различных лексем, однако мы обратимся только к наиболее частотным. По результатам работы был сделан вывод о том, что использование традиционных слов не только разнообразило текст романа «Twilight of the Gods» фольклорным колоритом, но и показало красоту североевропейских языков.

© 2022 Петрозаводский государственный университет

Получена: 03 июля 2022 года

Опубликована: 03 июля 2022 года

Введение

В современных гуманитарных науках (филологии, культурологии, антропологии) выделяют множество подходов к такой универсальной дефиниции, как «миф». Чаще всего видные исследователи, к примеру, М. Элиаде, раскрывают данную понятийную категорию как сакральное откровение, «подлинное, реальное событие» [15: 10]. Отечественный философ А. Ф. Лосев, автор фундаментального труда «Диалектика мифа», выявив составляющие (миф – формула из четырех компонентов: «1) личность, 2) история, 3) чудо, 4) слово» [7: 213]), отдельно подчеркивал, что миф, помимо прочих

признаков, «стал основой современных художественных образов» [6: 393].

Миф является предметом рефлексий современных исследователей-гуманитариев. К. Армстронг называет миф «духовной игрой» [2: 17], в которой человек находит ответы на многие вопросы и тем самым преобразует мир с философской и научно-технической стороны. Р. Барт называет мифом «ложный, социально отчужденный, деформированный образ действительности» [Барт: 11], так как миф постулирует новую реальность, которая сопоставляет между собой различные факты и идеи, то есть такие решения, которые наполняют миф эстетической полнотой. Того же мнения придерживается Е. Н. Корнилов, который акцентирует внимание на следующей черте: миф – это «пропагандистские и идеологические клише, целенаправленно формирующие общественное сознание» [5: 13]. Если же предметно рассматривать исследования мифа в прошлом веке и его связь с литературой, то отдельно можно отметить существование «мифа о мифе» [3: 17], т. е. исследование одного мифа в конкретной эпохе и его индивидуального становления. Это отразилось на литературе следующим образом: все чаще писатели стали обращать внимание на то, «во власти каких мифов» [11: 167] пребывают их читатели.

Проанализировав работы целого ряда отечественных и зарубежных ученых и исследователей (М. Элиаде, К. Армстронг, Р. Барта, А. Ф. Лосева, В. Н. Топорова), мы определили «миф» следующим образом: это детализированное описание подвигов, совершенных кем-либо или чем-либо (богами, растениями, животными, людьми, наделенными сверхъестественной силой), имеющее прямое отношение к тому, как произошла фиксация и ассоциация определенного явления в человеческом восприятии, а также предполагающее получение опыта и предлагающее правила, «необходимые для выживания человеческой цивилизации на заре ее существования» [9: 11].

С мифом связано еще одно понятие – мифология. В понимании Е. М. Мелетинского, мифология – это «синкретическое единство мифов» [9: 7]. К. Армстронг в своей монографии «Краткая история мифа» выделила пять важных принципов мифологии: в основе всегда «лежат опыт столкновения со смертью и страх исчезновения» [2: 11]; мифология, как правило, «связана с ритуалом» [2: 11], следовательно, миф не имеет смысла вне священнодействия, его породившего; мифология «повествует о неведомом» [2: 12]: герои мифов часто ходят туда, где еще не были, и делают то, чем ранее не занимались; мифология «подчиняет наше поведение нормам» [2: 12], показывает человеку модель поведения; «все мифологии провозглашают существование иного мира» [2: 12], мира богов, который существует параллельно с нашим и поддерживает его. Эти признаки можно суммировать следующим выводом: мифология повествует о собственной картине мира того или иного народа и этноса.

В гуманитарных исследованиях, посвященных изучению мифа и исследованию специфики его трансформации, есть свои устоявшиеся традиции, которые отчетливо прослеживаются в трудах М. Элиаде, К. Леви-Стросса и Р. Барта, А. Лосева, В. Проппа, Е. М. Мелетинского, Э. Шафранской. Их можно определить следующим образом: авторы, создающие на основе мифологического материала свои произведения, преобразовывают языческие, античные, христианские мифологические сюжеты. Это позволяет проявиться, как справедливо указывает на это П. С. Черкесова, «авторскому новому мифу» [14], в котором прослеживаются образы и сюжеты различных мифологий.

На фольклорно-мифологической традиции основан современный жанр фэнтези, который является «синтетическим жанром фантастической литературы» [12], имеющем в генезисе также черты готического и куртуазного романа. Мы понимаем, что фэнтези основано на традиционных мифах, которые авторы самостоятельно трансформируют в знакомую им реальность или создают такую реальность с нуля. Так, например, Толкин воплотил во «Властелине Колец» кельтскую, германскую и христианскую мифологии, создавая на их основе уже собственный мир с оригинальным мифическим сводом.

Об Одене Скотте и его романе

В данной статье рассматривается влияние скандинавской мифологии на роман-фэнтези О. Скотта. Оден Скотт (род. 1967) – это современный американский писатель. Скотт получил высшее образование в области английского языка и истории в Государственном общественном колледже Джона К. Калхуна в Декейтере, штат Алабама. Эти знания придали его романам особое правдоподобие. За свои предыдущие романы «Men of Bronze», «Memnon» и «The Lion of Cairo», действие которых происходит в Древнем Египте и Древней Греции, писатель получил одобрение влиятельного «Общества исторического романа» (англ. Historical Novel Society), некоммерческого международного литературного объединения, которое занимается распространением жанра исторического фэнтези.

Роман «Twilight Of the Gods» (пер. с англ. «Сумерки богов»), изданный в 2020 году – это вторая книга в трилогии «Orc novels». Художественное произведение повествует о жизни Гримнира,

последнего из народа *kaunar* («каунаров»), который после событий предыдущей книги обосновался в шведском лесу, установив симбиотические отношения с местными язычниками: они поклоняются ему и приносят жертвы, а он, в свою очередь, защищает их от внешнего мира, в том числе от народа *Nailed God*, «пригвожденного бога». Роман-фэнтези «*Twilight Of the Gods*» повествует не только о противостоянии язычества и христианства, но и рассказывает о столкновении старого и нового, отцов и детей.

Лексемы, отразившие мифологическое наследие

Влияние скандинавской мифологии на данное произведение велико. В ходе исследования мы выделили несколько групп явлений, художественных приемов, при помощи которых может быть выражено мифологическое содержание: поэзия, обряды и клятвы, персонажи и существа, места и лексические единицы. В статье мы сосредоточили наше внимание именно на древнескандинавских лексемах, которые можно встретить в произведении О. Скотта «*Twilight Of the Gods*». Такие слова можно определить безошибочно: они написаны курсивом с соблюдением всех диакритических знаков, а также особых букв, которые традиционно встречались в древнескандинавском языке: *ð*, *á*, *ú*, *é*, *æ*, *ó*. Всего в тексте встречается 30 различных лексем, однако мы обратимся только к наиболее частотным.

Úlfhéðnar. Они упоминаются только в тексте «*Haraldskvæði*» [17] (пер. с исл. – «Речь ворона», встречается написание «*Haraldskvadet eller Ravnsmål*») Торборна Хорнклофи (IX век), в котором подробно изображена встреча и беседа валькирии (речь о которых пойдет далее) и ворона. Она интересуется, почему у ворона такой окровавленный клюв и когти, а также расспрашивает его о битве при Хафрсфьорде. Кроме того, она обращается к ворону, чтобы выяснить, как король Харальд обращается со своими людьми, насколько искусны его воины и о том, как Харальд и его люди могут развлекаться у пастуха. Данная лексема связана с лексемой **berserkr**. По словам исландского исследователя А. Гудмундсдоттир, термины для обозначения волка – «*varg* и *úlfr*» [20] – термины, которые также используются для того, что мы теперь называем *varúlfur* (пер. с исл. – оборотень). Встречаются и другие родственные термины, связанные с оборотнями или существами, меняющими форму, – *vargstakkr* (пер. с исл. – волчья шуба), *úlframr* (пер. с исл. – волчья шкура), *úlfrédinn* (пер. с исл. – волчья шкура/шкура) и *berserkr* (пер. с исл. – медвежья шуба). В более узком смысле **úlfhéðnar** и **berserkr** – это два вида животных-воинов, которые сопровождают короля Харальда. В произведении О. Скотта «*Twilight Of the Gods*» это два племени, которые, следуя пророчеству, объединила ярл *Úlfrún* of the Iron Hand (пер. с англ. Ульфрун Железная Рука).

Daga (𐌇) — руна старшего футарка (рунического алфавита древних скандинавов), обозначающая день [16]. В произведении она вырезана на плече у *Dísa* (Дизы), обозначая принадлежность девушки к *Daughters of the Raven* (пер. с англ. – Дочерям Ворона), которых, как и рун в футарке, всегда было двадцать четыре. Встречается и другой знак рунического алфавита, **kenaz** (𐌆) (или *kaun*). «Исландская руническая поэма» (перевод Л. Виммера) описывает значение данного слова так:

«Воспаленная рана —
детское бедствие,
и битвы [следы],
и дом плоти гниющей» [4].

Наименование *kaun* или *kaunar* (от прагерманского **kaunan* – язва) также нашли свое отражение в произведении «*Twilight of the Gods*». Это наименование народа, к которому принадлежит Гримнир. В романе существуют четыре синонима к данному слову: «скрелинг» (старонорв., *skræling* [10] – абориген), «оркний» (гэльск., с Оркнейских островов), «фомор» (ирл., из-за моря) и «кауна», «каунар» во множественном числе – самоназвание. В образе этого народа Скотт Оден объединил легендарных персонажей; в примечаниях к первой книге автор указывает, что вывел образ этого народа, вдохновившись множеством культур, в том числе, образом Гренделя. Это антропоморфное чудовище огромного роста из англосаксонской эпической поэмы «Беовульф».

Важно, что Гримнир из данного произведения не имеет ничего общего с одним из имен Одина. Согласно роману, когда мир был еще молод, каунар пришли с севера. Сам Гримнир говорит, что его предок – Имир, а в его жилах течет кровь великанши Ангрбоды. Второстепенный персонаж дает скрелингам вполне конкретную характеристику: они, «*race of night-skulking sons of Cain*» [1: 216] (пер. с англ. раса крадущихся в ночи сыновей Каина), «явились просто чтобы жечь и грабить селения» [13: 313]. При этом внешний вид каунар похож на людей, но у них черты лица крупнее и резче, длинные руки, темная кожа, покрытая татуировками пепла и вайды, черные волосы и ногти. Кауны выше дана, норвежца или шведа, и обладают действительно сверхчеловеческими способностями и магией – сейдом.

Далее мы рассмотрим и другие лексемы, встречающиеся в данном тексте.

Seiðr, сейд (норв. *seid*, шв. *sejd*, исл. *seiðr*) – древнескандинавское колдовство [18], с помощью которого считалось возможным заглянуть в будущее или навредить своим врагам.

Valkyrja (шв. *valkyria*, исл. *valkyrja*) – «*kvinnlig krigare i Odens tjänst*» [21] (пер. со шв. – существо женского пола в свите Одина). Валькирии отбирали на полях сражений воинов, которые после смерти попадут в Вальхаллу. В данном произведении валькирии не встречаются напрямую, однако с ними сравнивают женских персонажей («*grandmother, who shone like a valkyrja in the esteem of her people*» [Scott; 24], пер. – «бабушка, сиявшая как *валькирия* в уважении своего народа») или слышат их боевые песни («*she heard the song of the valkyries*» [Scott; 240], пер. – «она услышала песню валькирий»).

Skjaldmær (шв. *sköldmö*) – в древнескандинавской мифологии: «*ung kvinna som deltar i värnad kamp*» [20], молодая женщина, участвующая в вооруженном сражении. В романе-фэнтези это «*grim and deadly maidens into whose hearts the Gods had decanted the wine of slaughter*» (34), мрачные и смертоносные девы, в чьи сердца боги влили вино бойни. Они сражаются наравне с мужчинами, и быть «девой щита» – почетно и уважаемо.

Dvergar (ед. ч. *dvergr*, они же *dwarfs*) – карлики, созданные богами. В произведении они упомянуты как великие кузнецы, живущие в «*dwarf-realm of Niðavellir*» (1: 176), чье оружие является самым лучшим.

Jötunn – «йотуны» [8: 437]. Функция йотунов в романе двойка. Они упоминаются либо как народ, древние исполины, чье влияние на мир минимально и встречается только в отдельных упоминаниях, либо как отдельные великаны: Ангрбода и Хель, Грунгнир, Локи, Мимир, Скримир.

Заключение

Подведем итоги. Миф, детализированное описание подвигов, зафиксировавшее определенное явление в человеческом восприятии, выражено в произведении многогранно. Автор использовал следующие средства для передачи мифологического наследия: поэзию, обряды и клятвы, персонажей и существ, мест, лексических единиц. В статье мы сосредоточили наше внимание именно на древнескандинавских лексемах. Использование традиционных слов не только разнообразило текст романа «*Twilight of the Gods*» фольклорным колоритом, но и показало красоту североевропейских языков. Упоминания существ и их влияние на авторский миф, показанный в произведении О. Скотта «*Twilight of the Gods*», позволяют также связать фабулу романа и мифологическую основу. Все это углубляет знакомство читателя со скандинавской мифологией.

Список литературы:

1. Scott, Oden *Twilight of the Gods* / Oden Scott. – New York City : St. Martin's Press, 2020. – 331 с.
2. Армстронг К. Краткая история мифа / Карен Армстронг ; пер. с англ. А. Блейз. – М. : Открытый Мир, 2005. – 160 с. – (Мифы).
3. Барт Р. Мифологии / Пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. — М.: Академический Проект, 2008. — 351 с.— (Философские технологии).
4. Исландская руническая поэма // (перевод согласно редакции Л. Виммера) [Электронный ресурс] / URL: http://norroen.info/src/runic/is/topchi.html#_ftn6 (дата обращения: 02. 03. 2022)
5. Корнилова, Е. Н. «Миф о Юлии Цезаре» и идея диктатуры. Историография и художественная литература европейского круга / Е. Н. Корнилова. — М.: МГУС, 1999. — 271 с.
6. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Лосев А. Ф. Из ранних произведений. — М.: Правда, 1990. — 599 с.
7. Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Сост., подг. текста, общ. ред. А. А. Тахо-Годи, В. П. Троицкого.—М.: Мысль, 2001.— 558, [1] е., 1 л. портр.—(Филос. наследие).
8. Мелетинский Е. М. Ётуны // Мифы народов мира / Гл. ред. С. А. Токарев. — М.: Советская энциклопедия, 1987. — Т. 1: А-К. — 671 с.
9. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. 3-е изд., репринтное. — М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. — 407 с.
10. Норвежско-Русский Словарь // norsk.dicts.aulismedia [Электронный ресурс] / URL: <http://norsk.dicts.aulismedia.com/skræling> (дата обращения: 01.04.2022).
11. Сартр Ж.-П. Что такое литература? / Жан-Поль Сартр ; [перевод с французского Н.И. Полторацкой]. — Москва : Издательство АСТ, 2020. — 448 с. — (Философия - Neoclassic).

12. Сафрон Е. А. Традиции романа воспитания в городском фэнтези (на примере романа М. и С. Дяченко "Vita Nostra") // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №11 – С. 48 – 51.
13. Скотт О. Стая воронов. - М.: АСТ, 2020. – 475 с. – (Шедевры фэнтези).
14. Черкесова П.С. Мифологические мотивы в современном русском фэнтези-романе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №5-1. [Электронный ресурс] / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mifologicheskie-motivy-v-sovremennom-russkom-fentezi-romane> (дата обращения: 12.15.2022).
15. Элиаде М. Аспекты мифа / Пер. с фр. В. П. Большакова. – 5-е изд. – М.: Академический проект, 2014. — 235 с.
16. Dagaz // THE ELDER FUTHARK [Электронный ресурс] / URL: <https://www.arild-hauge.com/efuthark.htm#23>. (дата обращения: 02.03.2022).
17. Haraldskvæði (Hrafnsmál) (B1) // HEIMSKRINGLA [Электронный ресурс] / URL: http://www.heimskringla.no/wiki/Haraldskv%C3%A6%C3%B0j_%28Hrafnsm%C3%A1l%29_%28B1%29 (дата обращения: 01.03.2022)
18. Sejd // Svenska Akademiens ordböcker [Электронный ресурс] / URL: <https://svenska.se/tre/?sok=seid&pz=1> (дата обращения: 16.04.2021).
19. Sköldmö // Svenska Akademiens ordböcker [Электронный ресурс] / URL: <https://svenska.se/tre/?sok=sk%C3%B6ldm%C3%B6&pz=2> (дата обращения: 16.03.2022).
20. The werewolf in medieval Icelandic literature // ResearchGate [Электронный ресурс] / URL: https://www.researchgate.net/publication/298531247_The_werewolf_in_medieval_Icelandic_literature (дата обращения: 02.03.2022).
21. Valkyria // Svenska Akademiens ordböcker [Электронный ресурс] / URL: <https://svenska.se/tre/?sok=valkyrja&pz=1> (дата обращения: 01.03.2022)

REFERENCES

1. Scott, Oden Twilight of the Gods. New York City: St. Martin's Press, 2020. 331 p.
2. Armstrong K. Kratkaya istoriya mifa. M.: Otkrytyy Mir, 2005. 160 p. (In Russ.)
3. Bart R. Mifologii. M.: Akademicheskij Proekt, 2008. 351 p. (In Russ.)
4. Islandskaya runicheskaya poema. Available at: http://norroen.info/src/runic/is/topchi.html#_ftn6 (accessed 02.03.2022).
5. Kornilova, E. N. «Mif o Yulii Tsezare» i ideya diktatury. Istoriografiya i khudozhestvennaya 7 literatura evropeyskogo kruga. M.: MGUS, 1999. 271 p. (In Russ.)
6. Losev, A. F. Dialektika mifa. Iz rannikh proizvedeniy. M.: Pravda, 1990. 599 p. (In Russ.)
7. Losev, A. F. Dialektika mifa. (Filos. nasledie). M.: Mysl, 2001. 558 p. (In Russ.)
8. Meletinskiy E. M. Etuny. Mify narodov mira. M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1987. 671 p. (In Russ.)
9. Meletinskiy E. M. Poetika mifa. M.: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 2000. 407 p. (In Russ.)
10. Norvezhsko-Russkiy Slovar'. norsk.dicts.aulismedia. Available at: <http://norsk.dicts.aulismedia.com/skræling> (accessed 01.04.2022).
11. Sartr Zh.-P. Chto takoe literatura? M.: AST, 2020. 448 p. (In Russ.)
12. Safron E. A. Traditsii romana vospitaniya v gorodskom fentezi (na primere romana M. I S. Dyachenko "Vita Nostra") Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. No 11. P. 48 – 51. (In Russ.)
13. Skott O. Staya voronov. M.: AST, 2020. 475 p. (In Russ.)
14. Cherkesova P.S. Mifologicheskie motivy v sovremennom russkom fentezi-romane. Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2015. No 5-1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mifologicheskie-motivy-v-sovremennom-russkom-fentezi-romane> (accessed 26.03.2021).
15. Eliade M. Aспекты мифа. M.: Akademicheskij proekt, 2014. 235 p. (In Russ.)
16. Dagaz. THE ELDER FUTHARK. Available at: <https://www.arild-hauge.com/efuthark.htm#23> (accessed 02.03.2022).
17. Haraldskvæði (Hrafnsmál) (B1). HEIMSKRINGLA. Available at: http://www.heimskringla.no/wiki/Haraldskv%C3%A6%C3%B0j_%28Hrafnsm%C3%A1l%29_%28B1%29 (accessed 01.03.2022)
18. Sejd. Svenska Akademiens ordböcker. Available at: <https://svenska.se/tre/?sok=seid&pz=1> (accessed 16.04.2021).
19. Sköldmö. Svenska Akademiens ordböcker. Available at:

<https://svenska.se/tre/?sok=sk%C3%B6ldm%C3%B6&pz=2> (accessed 16.03.2022).

20. The werewolf in medieval Icelandic literature. ResearchGate. Available at: https://www.researchgate.net/publication/298531247_The_werewolf_in_medieval_Icelandic_literature (accessed 02.03.2022).

21. Valkyria. Svendska Akademiens ordböcker. Available at: <https://svenska.se/tre/?sok=valkyrja&pz=1> (accessed 01. 03. 2022)

MYTHOLOGICAL HERITAGE OF SCANDINAVIAN LEXEMES IN O. SCOTT'S FANTASY NOVEL TWILIGHT OF THE GODS

SHARAPENKOVA
Natalia

*PhD in PHILOLOGY,
Head of the Department of German Philology and
Scandinavian Studies,
Petrozavodsk State University, Institute of Philology,
Petrozavodsk, Russian Federation, natshar@mail.ru*

BAKHLAEVA
Marina

*Student,
Petrozavodsk State University, Institute of Philology,
Petrozavodsk, Russian Federation, norkasum@gmail.com*

Keywords:

myth
mythology
fantasy novel
fantasy
Oden Scott
Twilight of the Gods
lexemes.

Summary:

The current fantasy genre is inspired by the folklore and mythological tradition whose heritage is investigated in the article using the example of Scandinavian lexemes. The subject for research is a fantasy novel *Twilight of the Gods* by O. Scott. It describes the events taking place in Sweden at the beginning of the 13th century, when the crusade of Conrad the White was going to eradicate paganism. A large number of Scandinavian lexemes are used in the novel: they are given in italics with all the diacritical marks and special letters that were traditionally found in the Old Norse language: ð, á, ú, é, æ, ó. In total, there are 30 different lexemes in the novel, but the article turns to the most frequent ones. Based on the results of the work, it is concluded that the use of traditional words not only diversified the text of the novel *Twilight of the Gods* adding some folklore colors to it, but also showed the beauty of the northern European languages.

УДК 81.25

ЛЕКСЕМЫ С КОРНЕМ -ВОД- В РУССКИХ ГОВОРАХ КАРЕЛЬСКОГО ПОМОРЬЯ*

**ГУСЕВА
ЕЛЕНА
РАФХАТОВНА**

*Кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры русского языка как
иностранного и прикладной лингвистики,
Петрозаводский государственный университет,
Институт филологии,
Петрозаводск, Российская Федерация,
rafhatovna@mail.ru*

**СИДОРОВА
ПОЛИНА
АНДРЕЕВНА**

*Бакалавр,
Петрозаводский государственный университет,
Институт филологии,
Петрозаводск, Российская Федерация,
89027712998polina@gmail.com*

Ключевые слова:

русская диалектология
севернорусские говоры
этнолингвистика
фольклор

Аннотация:

В статье на материале дифференциальных словарей рассматриваются лексемы с корнем -вод- и их варианты, функционирующие в Карельском Поморье: определяется семантика, частеречная принадлежность, ареальная дистрибуция, этимология данных образований; приводятся этнолингвистические, фольклорные сведения.

В ходе исследования выявлены встречающиеся большей частью только в Поморье имена существительные, которые обозначают воду и связанные с водой объекты неживой природы и предметы быта, называющие людей и мифологических персонажей. Лексемы, включенные в 9 лексико-семантических групп, образованы преимущественно суффиксальным способом. Отмечены акцентологические, фонематические, морфологические, словообразовательные варианты. Прилагательные представлены единично; наречия, слова категории состояния, глаголы не зафиксированы.

© 2022 Петрозаводский государственный университет

Получена: 03 июля 2022 года

Опубликована: 03 июля 2022 года

Введение

В представлениях славян вода – «одна из первых стихий мироздания, источник жизни, средство магического очищения» [8: 386]. Как отмечают многие исследователи, собиратели диалектного, фольклорного, этнографического материала, для поморов, живущих на морском побережье, почти не занимающихся земледелием, вода имеет особое значение. К. П. Гемп, посвятившая всю жизнь изучению Беломорья, записала такие «речения» местных жителей о море: «Морем живем – все сказано этими словами. У моря, на морских побережьях поселяемся. На его морских просторах трудимся, оно нас кормит. Морюшко – любование наше. Ему, батюшке, песни поем. Море распрекрасное, вовсе тебя забывать стали. Морюшко и в ласке и в сердце – все нам распрекрасное»; «Батюшко родной, море Белое. Все повадки, сноровки его известны. Живут поморы с ним в согласии, по-семейному, на его

порядки, повадки отвечают по своему разумению, опыту. Борются с ним, не покорствуют. Своенравно оно, но и помор не прост, всего повидал» [1: 280].

Эта глубинная связь отражена в народной словесной культуре. Исследователи Терского берега Белого моря отмечают: «Рыба, река, море – источник жизни для поморов в прямом смысле этого слова. Обычай “провождения” реки во время ледохода, слова при переходе через ручей, благодарственные кресты за жемчуг, поклонение родникам и многое другое свидетельствуют о поразившем нас “культе воды”. Воде поклонялись, вода кормила и лечила...» [3: 17].

И. М. Дуров, автор «Словаря живого поморского языка в его бытовом и этнографическом применении», включающего не только сугубо лингвистическую, но и этнолингвистическую информацию, что составляет несомненную ценность этого лексикографического источника, указывает: «По поверью, вода – живое существо, и она засыпает ровно в двенадцать часов ночи на несколько минут, а потому тревожить ее в это время весьма небезопасно для жизни человека. Например, напившись ее в эти минуты ночи, человек всенепременно заболевает и даже может умереть внезапно. Вода имеет силу, влияющую на человека сверхъестественно, а потому никогда не следует, придя на берег, брать ее, не благословясь. Поморка, прежде чем черпнуть ковшом или ведром воду, истово перекрестится раз или три раза, затем разведет по воде черпаком и тогда только зачерпывает воду в ведро» [2: 60].

Ср. представления древних славян: «Свидетельства о почитании водных источников древними славянами сохранились во многих памятниках письменности, где упоминаются жертвоприношения воде и молитвы возле нее, гадания, заключение браков и союзов, принесение клятв и т. п.» [8: 386].

В то же время считалось, что вода является средой обитания нечистой силы и душ умерших людей: «Общеславянские представления о том, что в воде обитают черти и другая нечистая сила раскрывают негативную символику воды, ее опасность для человека. Набирая воду из ручьев, люди принимали меры предосторожности: крестились сами и осеняли крестом воду, сохраняли молчание и обращались к воде с почтительными приветствиями. Особую опасность представляла вода в ночное время. Болгары окрестностей Пловдива боялись ходить за водой ночью; если же это было крайне необходимо, то к источнику шли обязательно группой, в полном молчании, не оглядываясь при обращении» [8: 386].

Комплексный анализ лексем с корнем -вод-

В настоящей работе рассматриваются лексемы с корнем *-вод-*, зафиксированные в Карельском Поморье, к которому относится прибрежная зона Беломорского, Кемского и Лоухского районов Карелии. Изучается материал, зафиксированный в дифференциальных словарях^[1]:

- «Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении» А. О. Подвысоцкого (далее – Подвысоцкий), в который вошла лексика XIX века;

- «Словарь живого поморского языка в его бытовом и этнографическом применении» И. М. Дурова, включающий лексику, функционировавшую на территории Поморского берега в начале XX века (далее – Дуров);

- «Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей» (далее – СРГК), отражающий состояние диалектной лексической системы во второй половине XX века – начале XXI века;

- «Словарь русских народных говоров» (далее – СРНГ), в котором зафиксирована лексика XIX–XX веков;

- «Словарь русских говоров Беломорья», вошедший в книгу С. А. Мызникова «Русские говоры Беломорья в контексте этноязыкового взаимодействия: опыт комплексного исследования» (далее – Мызников).

Цель работы – провести разноаспектный анализ диалектных лексем.

Задачи исследования: выявить лексемы с корнем *-вод-*, их варианты, рассмотреть семантику, частеречную принадлежность, ареальную дистрибуцию, этимологию данных образований. Помимо лексического материала в работе представлены имеющиеся этнолингвистические, фольклорные сведения, связанные с водой.

1. Существительные с корнем *-вод-*

1.1. Лексемы, обозначающие воду

В современном литературном языке лексема *вода* имеет несколько значений: 1) прозрачная бесцветная жидкость, представляющая собой химическое соединение водорода и кислорода; 2) напиток (для утоления жажды или лечебный); 3) речное, морское, озерное пространство, а также их поверхность или уровень [5: 85].

В изучаемых говорах в первом значении употребляются характерный для литературного языка

диминутив *водичка* и его фонематический вариант *водыцька* 'прозрачная бесцветная жидкость, образующая ручьи, реки, озера и моря': *На́э запи́лить да на́дэ распáрить ево́, водичкой или со сне́гом, водичка, су́нешь тудá пони́жэ, да пока загну́ешь да. Нюхчозеро. Мало ли когда чево везём ли, куды́ поёдем дак, штобы но́ги не мо́кли бы, там в ло́тки в самой водыцька будёт, а то тёлгас-то есь дак поло́жат этот тёлгас.* Вирма. [4: 77].

В славянской культуре вода зачастую предстает в персонифицированном женском образе, которая «очищает от всего злого» [8: 390]. В поморских фольклорных текстах используются формулы-обращения; например, словообразовательный вариант *вóдушка*: *Право, дэ́вица, нигде я не бывал. Кроме вóдушки, ничо́го не пивал. Сухой Наволок. Поди ко мне в баенку, – говорит, – у меня водушка ключева да веничек шелковый* (сказка). Лапино [4: 78].

У славян, как известно, вода использовалась в ритуально-магических действиях: «очистительная, апотропейная [оберегающая от зла. – Е. Г., П. С.] и продуцирующая семантика воды раскрывается в многочисленных обрядовых формах ее применения» [8: 389]. В Поморье в заговоре к воде обращались следующим образом: *Вóдушка-ма́тушка, я умываю раба ужэ ребёнка таково-то, фсе бычки-огово́ры, фсе перехо́ды, во имя оцá и сына Свято́во ду́ха, аминь.* Нюхчозеро. *Ты убавишь етой светлой Ключёвые водушки, Дак убавишь у меня счастья-талану со участью.* Нюхча [4: 78]. Подобные лексемы с уменьшительно-ласкательными суффиксами отмечены в медвежьегорских говорах Карелии – *водинушка, вóдочка* [9: 212, 215].

В словаре И. М. Дурова находим вариант *води́ца*: «Вода, как и ветер, независимо от своего обычного значения, имеет особенное значение в народном врачевании. Вода – источник целебный от “дурного глаз” на маленьких детей, и ею пользуются, обдавая снаружи и давая вовнутрь ребенку со следующим заклинанием: “Река девица, вода кормилица, благослови Рабе Божьей матери (имя) для Раба Божьего младенца (имя). Не для ради хитрости, не для ради мудрости, а для ради великой Божьей милости. На левось на здоровье и на доброе здоровье”. Имея целебное свойство, вода также хороший проводник и всех “напускных” человеком болезней, вроде привораживания, присушенья, наведения остудины и т. д., сопровождающихся наговорами на воду, взятую из реки ночью, вроде: “Водица-кормилица, река-девица коль широким-широка, высоким-высока, мыла пни и колодыя и холодные каменя; так же и Раба Божьёго (имя) сердце охладей. Как боится Раб Божий (имя) сильного зверя медведя в лесе, мертвеца в гроби, так же пусть боится и Рабы Божьей (имя) жены его. Во имя Отца, и Сына и Святого духа. Аминь”». [2: 60].

Заметим, что лексема с уменьшительно-ласкательным суффиксом *водица*, как и *водичка*, характерна для литературного языка [5: 85].

В Карельском Поморье бытовали приметы, связанные с водой: «прежде чем наливать в туес, ведро и проч. чистую посуду молоко, необходимо его изнутри смочить водою, в противном случае корова “сушит” молоко в вымени, т. е. будет доить меньше обычного; если на воде в море слышится запах туры, то будет обильный улов сайды» [2: 60]. Были известны половицы и поговорки: *На воды' ноги жидки, на море дождь – непогода, в воду падешь – не потонешь; как с гоголя (или гуся) вода́; кто с бородой, тот ступай за водо́й, кто без бороды, тот не пей нашей воды'.* Повс. [Там же].

Отметим, что лексема *вода́* в поморских говорах может употребляться с разными значениями. По данным И. М. Дурова, в диалектах, бытовавших на территории Поморского берега, лексема обозначала:

- период времени (около 12 часов), в продолжение которого совершается морской прилив и отлив. Таким образом, в сутках две воды. Замечая состояние воды во время прибрежных поездок, поморы определяют с достаточною верностью и употребленное на поездки время: *На палой воды вышли, а туда на другой на сухой стали*, т. е. на поездку употребили 15 часов. Отсюда и продолжительность выезда в море на промыслы определяется его словами: *одна вода́, две воды', на одну вóду, на две воды'* и т. д.;
- промежуток времени в шесть часов между приливом и отливом;
- направление движения воды во время приливов и отливов, примечаемое рыбаком на промысле во время установки орудий лова. Отсюда выражения: *на палую вóду, на прибылую воду*, т. е. устанавливается ловушка (мережа или невод и др.) с таким расчетом, чтобы вход у нее для идущей всегда вкось течения рыбы был направлен по течению воды в период времени от воды до воды. *По воды'* – по течению морской или речной струи, а *встрет воды* – против ее течения;
- время существования судна или промысловых орудий лова. Если, например, говорят: *судно на пятой воды', судно трёх вод, мерёжа по третьей воды', невод на сельмую вóду*, это значит, что судно служит пятый год, три года, мережа – два года – третий, невод – шесть лет – на седьмой [2: 60].

В «Словаре русских говоров Карелии и сопредельных областей» находим лексему *водá* со значением 'прилив', зафиксированную в кемских говорах: *Пока вода, они должны ехать, потом они с буксиром не проедут.* [9: 209].

С. А. Мызников указывает на употребление в беломорских говорах лексемы *водá* 'поверхность какого-л. водоема (моря, озера, реки)': *Корги на воды' да поливúшки на воды', на воды' э'ты и наволо́ки-то, о саму воду; да вода и набивáт.* Вирма [4: 76].

Отметим, что в лексикографических источниках приведены словосочетания со словом *вода*, такие как *вода большá(я), вода верхová(я)* и под., однако они не являются объектом настоящего исследования.

1.2. Лексемы, обозначающие открытое водное пространство

В XIX – начале XX веков в говорах Карельского Поморья для обозначения «полого, открытого среди сплошных льдов места в море» использовались лексемы (акцентологические варианты) *воду́шка*. Помор. [6: 20], *вóдушка*. Повс. [2: 62].

Свободное между льдами в море место для прохода зверобойных, промысловых и грузового типа парусных судов в начале XX века называлось *развóдьё*. Повс. [2: 352]. Такое же название имела и полынья, образовавшаяся в плавающих весной на море льдах. Как пишет И. М. Дуров, «здесь особенно удачно промышляется на неводную сеть селедка». Повс. [Там же].

1.3. Лексемы, обозначающие разлив воды

В литературном языке с данным значением функционирует лексема *половодье* [5: 545]. В исследуемых говорах повсеместно в начале XX века употреблялось слово *водопóлье* 'весенний разлив воды, высокий подъем воды' [2: 62]. Слово зафиксировано в беломорских, лоухских, а также в Мурманских, архангельских, вологодских диалектах во второй половине XX века [9: 215]. В архангельских, вологодских, ленинградских, новгородских говорах с этим значением бытуют лексемы *вóдополь*, *водопóлица* [Там же]. М. Фасмер считает, что *вóдополь*, *водопóлье*, а также *половодье* 'весеннее половодье', образованы «от *пóлый* и *водá*» [11: 331].

Со значением 'многоводие, течение, особенно весеннее (разлив) после ливней и осеннее' в начале XX века употреблялась лексема *вóдохоть*. Сор., Шиз. [2: 62]. Существовала примета, отмечает И. М. Дуров, «если во время весеннего ледохода наблюдается в реке Выг и его рукавах большая *вóдохоть* после ледохода, то год будет удачным для весенних, летних и осенних рыбных промыслов в реке и Сорокской губе» [Там же]. Скорее всего, слово образовано путем сложения корней *-вод-* + *-ход-* > *водоход*, затем прошли процессы оглушения и смягчения согласного на конце слова: *водоход* > *водохоть*.

1.4. Лексемы, обозначающие природные явления в море

В Поморье в середине-конце XIX века функционировали лексемы *водопóймаина*, *водопóймайн* 'покрываемые водою в морской прилив и поэтому обманчивые даже для опытных мореходов камень или мель в море, а также выдающаяся в море часть берега' Помор. [6: 20]. В начале XX века И. М. Дуров фиксирует слово *водопóймаина* 'выдающаяся в море часть берега' Сор., Кем. [2: 62]. С. А. Мызников отмечает лексему *водопóймаины* 'камни, мели, покрываемые водой во время прилива': *Вот и вечно обманывающие самый опытный глаз водопоймяны – камни и мели, покрываемые водою во время прилива.* Беломор. [4: 78].

В «Словаре русских народных говоров» отмечено, что в поморских, беломорских диалектах встречается лексема *водопóймаень* (с вопросом) 'вдающаяся в море часть берега, мель или камень, покрываемые водой во время морского прилива; камни, затопляемые во время прилива. Иногда даже в тихое время на водопоймяны изредка неожиданно всплескивает бурун так сильно, что бывает опасен для мелких судов' [10: 345]. В пудожских говорах Карелии, по данным «Словаря русских говоров Карелии», лексема *водопóбина* употребляется со значением 'радуга': *После дождя водопóбина, зовут и радуга.* Пуд. [9: 215].

«Облако на горизонте, в море, в виде клубов белого дыма» в начале XX века на территории Поморского берега называли *водолéем*: *По небу заходили водолéи – скоро дождю надо быть.* Повс. [Дуров: 62]. Белая дождевая туча имеет то же название: *Водолей в море это когда тучи такие белые, тяжелые, как снежные.* Белом. [9: 214].

«Носящийся около торосов лед» назывался *водохóть*. Сор., Шиз., ср.: *вóдохоть* 'многоводие, течение, особенно весеннее (разлив) после ливней и осеннее' [2: 62]. И. М. Дурова пишет: «*Есть примета: если во время весеннего ледохода наблюдается в реке Выг и его рукавах большая водохоть после ледохода, то год будет удачным для весенних, летних и осенних рыбных промыслов в реке и Сорокской губе*» [9: 214].

В разделе 3 «Программы собирания сведения для Лексического атласа русских народных

говоров» включен вопрос 556: большое дождевое облако (ответы: *вал, водолей, замолодь, толпас...*); 516 вопрос сформулирован следующим образом: нагромождения льда, торосы (ответы: *городки, натор, торос, тороса, торосняк, торосьё...*) [7: 42, 44]. В изучаемых говорах это слова *водолей, водохоть*. Данные лексемы необходимо картографировать.

1.5. Лексемы, обозначающие напитки

Говорам Поморского берега известна лексема *вóдка* в значении 'хлебное вино, настойка трав на вине, употребляемая как наружное для втирания средство от ревматизма и ломоты в спине и костях у пожилых поморов'. Повс. [2: 61].

1.6. Лексемы, называющие людей, любящих пить напитки

В кемских говорах бытует экспрессивно окрашенная лексема *водолéй* 'водохлеб': *Вот водолей-то, брюхо водой наливаю только, чай пью*. [9: 214]. Жителей с реки Вага (Северный Край, Архангельского округа), занимающихся по рекам сплавом лесоматериалов к Архангельским лесозаводам, называют ругательным прозвищем *водохлéб* [2: 62].

1.7. Лексемы, называющие людей по профессии

В начале XX века на территории Поморского берега употреблялись лексемы *водолéй* и *водолéйщик* 'матрос или рабочий на паруснике, занимающийся отливаньем воды из судна ручным способом, при помощи насоса (помпы)'. Повс. [2: 62].

1.8. Лексемы, называющие мифических существ

И. М. Дуров в «Словаре живого поморского языка в его бытовом и этнографическом применении» пишет о том, что «по поверью поморов, в воде существует водяной дух, то же, что домовый в доме» [2: 61], – *воденнiк* (используется также лексема *воденнóй*): «в представлении поморов – это старик, весь обросший длинными волосами; особенно у него длинны волосы на голове, которые он ночью (в полночь), сидя на надводном камне в реке, расчесывает большим гребнем. Отсюда существуют суеверные приметы, вроде: в полночь купаться нельзя в реке – *воденнiк в воду утащит*. Обитает воденник в глубоких омутах на плесах под порогами и водопадами рек. У него есть жена – *воденнiца, воденнiкова жена*, а детей нет. Поэтому он забирает к себе тонущих детей, особенно купающихся в воде поздно вечером. Нравятся ему и девушки, которых он любит пощипывать, щекотать во время позднего купания за пятки ног. Примета: в ночь под Новый год ноги в проруби мочить нельзя – *водяной под лед утащит*». Повс. [Там же].

В говорах Карелии, в том числе и кемских, а также в диалектах сопредельных областей в разных акцентологических вариантах употребляется лексема *вóдя'нiк* 'водяной' [9: 215]. Лексема *вóденiк* 'водяной' зафиксирована в медвежьегорских говорах во второй половине XX века: *С воды, боюсь, вóденiк выйдет, воденiк* – в терских; в сравнениях употребляется *вóденик*: *Девке начес сделанный, голова как у вóденика*. Медв. + Кондоп., Прион., Пуд., Сег. [2: 211]. С. А. Мызников отмечает, что в беломорских говорах в значении 'мифическое существо, живущее в реке, озере' функционируют варианты *воденiк, воденнiк, водянiк*: *Воденик живет в воде. Сам он черный, лохматый; волосы на нем курчавые и длинные, имеется хвост. Есть у него жена водяница, а детей нет*. Беломор. *Пришел к озеру – воденник ходит. Работник схватил воденника за длинны волосы и повел. Привел опеть на двор к попу и спустил* (сказка). Сумский Посад. *Девочька как пошла к реки – ю воденник и захватил. Мать как узнала, стала жалеть да Богу молиться, всим странникам деньги давать* (сказка). Колежма. *Водяник*. Сумский Посад. [4: 77].

Кроме того, в кемских говорах встречается лексема *водянiца* 'женск. от *вóдя'нiк*': *Черный сарафан на водянице или костыч, костыч черный носили с крыльями*. [9: 212], в беломорских – *воденiца* 'жена водяного' [4: 77]. Медвежьегорским диалектам также известны акцентологические варианты *вóденiца*: *Воденик в нашем озере с вóденицей живет, говорят*. Медв. [4: 212]. Лексема *воденiца* используется как обращение к женщине в переносном значении: *Римка, воденiца ты этакая, куды тебя леший несет*. Лод. [Там же].

1.9. Лексемы, обозначающие предметы быта

В Сумском Посаде зафиксирована лексема *водонóс* 'коромысло в виде изогнутого шеста, на концах которого несутся ведра': *Побежала няня с водоносом за водой*. Сумский Посад. [4: 77]. Слово *водонóс* 'коромысло' широко распространено в русских говорах Карелии. Оно употребляется в беломорских, кондопожских, прионежских, пудожских диалектах, а также в говорах сопредельных территорий [9: 214].

2. Прилагательные с корнем -вод-

В русских говорах Карелии выявлены лексемы, обозначающие качество предмета. Со значением 'водянистый' в кемских, пудожских говорах функционирует прилагательное *водянóй*: *Брусника растет,*

черника, в пироги голу́бика не идет она водяная такая, плывет. [9: 216].

Заключение

В исследуемых говорах в большей степени представлены имена существительные с корнем *-вод-*, входящие в 9 лексико-семантических групп. Многие из них зафиксированы только в Поморье. Лексемы обозначают связанные с водой (в большинстве случаев с морем) природные явления, предметы быта; называют людей по профессии, любителей различных напитков; номинируют мифологические существа, населяющие водоемы.

Всего выявлено 50 единиц, образованных преимущественно суффиксальным способом. Отмечены акцентологические варианты (напр., *во́дя'ни́к, во́душка* и *во́душка*), фонематические (напр., *води́чка* и *води́цька, водену́к* и *водяну́к*), морфологические (напр., *водопóймаина, водопóймаян*), словообразовательные (напр. *води́чка, во́душка води́ца, води́нушка, во́дочка*).

В словарях, включающих лексику исследуемых говоров, прилагательные представлены единично; глаголы, наречия и слова категории состояния не выявлены.

Вариантность лексем, их словообразование требуют отдельного исследования. Отметим также, что необходимо изучение подобных лексем и словосочетаний, сочетаний слов с лексемой, включающей в морфемную структуру корень *-вод-*, которые представлены в «Словаре русских говоров Карелии и сопредельных областей» и «Словаре русских говоров Карелии», зафиксированных не только на территории Карелии, но и в других регионах.

* Исследование выполнено в рамках Программы поддержки прикладных научных исследований и разработок студентов и аспирантов ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», обеспечивающих значительный вклад в инновационное развитие отраслей экономики и социальной сферы Республики Карелия на 2022–2023 гг., поддержанной грантом Фонда венчурных инвестиций Республики Карелия (Договор № 4-Г21 от 27.12.2021). Проект «Русские говоры Карельского Поморья: цифровая репрезентация народной речевой культуры».

Примечания

[1] Географические названия даются в соответствии с принятыми в словарях сокращениями. В СРГК приведены только названия районов, в отличие от других словарей, в которых указываются поселения, а также районы. Отметим, что в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля отсутствуют лексемы с корнем *-вод-*, зафиксированные в Карельском Поморье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гемп К. П. Сказ о Беломорье. Словарь поморских речений / К. П. Гемп. - 2-е изд., доп. - Москва : Наука; Архангельск: Помор. ун-т, 2004. - 637 с.
2. Дуров И. М. Словарь живого поморского языка в его бытовом и этнографическом применении / И. М. Дуров. - Петрозаводск : Карел. научн. центр РАН, 2011. - 455 с.
3. Ляпаева О. Терские поморы = Tersky pomors / О. Ляпаева, И. Зайцева, Л. Калинина. - Санкт-Петербург : [б. и.], 2007. - 79 с. - (Традиционное экологическое знание).
4. Мызников С. А. Русские говоры Беломорья в контексте этноязыкового взаимодействия : опыт комплексного исследования / С. А. Мызников. - Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2021. - 912 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. - 3-е изд., стереотип. - Москва : АЗЪ, 1995. - 928 с.
6. Подвысоцкий А. О. Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении / А. О. Подвысоцкий. - Санкт-Петербург : Типография Императорской Академии наук, 1885. - 204 с.

7. Программа собирания сведений для Лексического атласа русских народных говоров. Научно-методическое пособие : В 2 ч. – Ч. 1. – Санкт-Петербург : Изд-во ИЛИ РАН, 1994. – 207 с.
8. Славянские древности. Этнолингвистический словарь: В 5 т. - Т. 1 (А - Г). - Москва : Международные отношения, 1995. - 486 с.
9. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей : В 6 вып. - Вып. 1 (А - Дрожжаник). - Санкт-Петербург : Изд-во С.- Петербург. ун-та, 1994. - 512 с.
10. Словарь русских народных говоров. - Вып. 4 (В - Военки). - Ленинград : Наука, Ленинград. отд-е, 1969. - 357 с.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер: в 4 т. - Т. 1 (А - Д). - 2-е изд., стереотип. - Москва : Прогресс, 1986. - 573 с.

REFERENCES

1. Gemp K. P. Tale of the White Sea. Dictionary of Pomor words / K. P. Gemp. - 2nd ed., add. - Moscow: Science; Arkhangelsk: Pomor. un-t, 2004. - 637 p. (In Russ.)
2. Durov I. M. Dictionary of the living Pomor language in its everyday and ethnographic application / I. M. Durov. - Petrozavodsk: Karel. scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2011. - 455 p. (In Russ.)
3. Lyapaeva O. Tersky Pomors / O. Lyapaeva, I. Zaitseva, L. Kalinina. - St. Petersburg: [without publishing], 2007. - 79 p. - (Traditional ecological knowledge). (In Russ.)
4. Myznikov S. A. Russian dialects of the White Sea in the context of ethno-linguistic interaction: an experience of a comprehensive study / S. A. Myznikov. - Moscow ; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2021. - 912 p. (In Russ.)
5. Ozhegov S. I. Explanatory dictionary of the Russian language / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. - 3rd ed., stereotype. - Moscow: AZЪ, 1995. - 928 p. (In Russ.)
6. Podvysotsky A. O. Dictionary of the regional Arkhangelsk dialect in its everyday and ethnographic application / A. O. Podvysotsky. - St. Petersburg: Printing house of the Imperial Academy of Sciences, 1885. - 204 p. (In Russ.)
7. The program for collecting information for the Lexical Atlas of Russian Folk Dialects. Scientific and methodological manual: At 2 p. - Part 1. - St. Petersburg: Publishing House of the Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, 1994. - 207 p. (In Russ.)
8. Slavic antiquities. Ethnolinguistic Dictionary: In 5 vols. - Vol. 1 (A - D). - Moscow: International relations, 1995. - 486 p. (In Russ.)
9. Dictionary of Russian dialects of Karelia and adjacent regions: In the 6 issues. - Issue 1 (A - Drozhzhanik). - St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg. un-t, 1994. - 512 p. (In Russ.)
10. Dictionary of Russian folk dialects. - Issue 4 (V - Voyenki). - Leningrad: Nauka, Leningrad. department, 1969. - 357 p. (In Russ.)
11. Fasmer M. Etymological dictionary of the Russian language / M. Fasmer: in 4 volumes - Vol. 1 (A - D). - 2nd ed., stereotype. - Moscow: Progress, 1986. - 573 p. (In Russ.)

LEXEMES WITH THE -VOD- ROOT IN THE RUSSIAN DIALECTS OF THE KARELIAN POMORIE

GUSEVA
Elena

*PhD in Philology,
Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign
Language and Applied Linguistics,
Petrozavodsk State University,
Institute of Philology,
Petrozavodsk, Russian Federation, rafhatovna@mail.ru*

SIDOROVA
Polina

*bachelor,
Petrozavodsk State University
Institute of Philology,
Petrozavodsk, Russian Federation,
89027712998polina@gmail.com*

Keywords:

Russian dialectology
northern Russian dialects
ethnolinguistics
folklore

Summary:

The article uses the material of differential dictionaries to investigate the lexemes with the -vod- root and their variants functioning in the Karelian Pomorie. It analyzes the semantics, part-of-speech affiliation, areal distribution, and etymology of these formations, and provides some ethnolinguistic and folklore details. The study revealed nouns found mostly only in the Pomorie, which denote water and water-related objects of inanimate nature and household items, naming people and mythological characters. The lexemes included in nine lexico-semantic groups were formed mainly by adding suffixes. Their accentological, phonemic, morphological, and word-forming variants have also been found. The research revealed some individual rare adjectives and no adverbs, words describing the category of state or verbs.

УДК 8

КОНЦЕПТОСФЕРА СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ*

**ДЬЯЧКОВА
ИРИНА
НИКОЛАЕВНА**

*Кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка,
Петрозаводский
государственный университет, Институт филологии,
Петрозаводск, Российская Федерация,
gyla4@yandex.ru*

**НЕФЕДОВА
ВЛАДА
ДЕНИСОВНА**

*Магистрант Института филологии,
Петрозаводский
государственный университет, Институт филологии,
Петрозаводск, Российская Федерация,
solowyowa.vlada@yandex.ru*

Ключевые слова:

учебник
русский язык
концептосфера
концепт
народность
ценности
языковая картина мира

Аннотация:

Работа посвящена реализации воспитательной функции школьных учебников русского языка для 5-х классов с помощью концептосфер «семья», «дружба», «Родина», «природа», «культура», «жизнь», а также формированию на их основе лингвокультуроведческой компетенции учащихся, обозначенной во ФГОС. В статье рассмотрены подходы К. Д. Ушинского, А. А. Потемни к изучению языка, а также принцип народности, связанный с основными концептами, которые формируют мировоззрение школьников. Показана преемственность в отношении этих взглядов в современной методике преподавания родного языка на примере лингвоконцептоцентрического подхода, разрабатываемого Н. Л. Мишатиной. В работе проанализирована роль концептосфер в учебной литературе, дано сравнение подходов разных авторов-составителей. Рассмотрены три учебника из федерального перечня для обучающихся 5-х классов, а именно учебники под редакциями Е. А. Быстровой, М. М. Разумовской и П. А. Леканта, А. Д. Шмелёва. Автор статьи приходит к выводу, что наиболее обширный ряд концептов представлен в учебнике под редакцией А. Д. Шмелёва. Эта книга в большей степени реализует воспитательную функцию, которая раскрыта в категориях: добро, зло, правда, совесть, любовь и др. В работе предложен ряд заданий с привлечением концептов «семья», «дружба», «Родина», «нравственность», «культура», «природа», «жизнь».

© 2022 Петрозаводский государственный университет

Получена: 02 июля 2022 года

Опубликована: 03 июля 2022 года

В своей работе «Концептосфера русского языка» Д. С. Лихачёв продолжил рассуждения С. А. Аскольдова. В статье «Концепт и слово» Аскольдов пишет о концепте как о «весьма загадочной

величине», о «чем-то мелькающем», отмечает, что он выполняет заместительную функцию, поскольку замещает в мыслительном процессе множество однородных предметов, заменяет некоторые стороны этих объектов, интеллектуальные операции или реальные действия [1, 32].

Д. С. Лихачёв полагает, что концепт существует для каждого основного значения слова отдельно и является «алгебраическим выражением», которое мы используем в письменной и устной речи. Концепт помогает в процессе общения преодолевать различия в понимании слов. Он выступает как следствие столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека. Концепт напрямую зависит от человека: чем шире и богаче культурный опыт человека, тем больше возможностей у концепта [2, 150].

Между концептами существует связь, которая определяется уровнем культуры человека, его индивидуальностью и принадлежностью к определенному кругу лиц. Концепты объединяются в концептосферу – «совокупность концептов нации, которая образуется через все потенции и комплексы концептов носителей языка» [10, 226]. Одна концептосфера может соединяться с другой, каждая последующая сужает и расширяет предыдущую. Поэтому богатство или бедность концептосферы национального языка зависит от культуры нации, которая соотносится со всем историческим опытом и религией. Отдельных вариантов концептосферы национального языка много, они объединяются и неодинаково себя проявляют. Таким образом, каждый концепт, обладающий богатыми возможностями и выполняющий роль заместителя, может быть расшифрован по-разному в зависимости от контекста и культурного опыта носителя концепта [2, 152].

Понятие концептосферы помогает понять, что национальный язык является концентратом народной культуры, ее основным «архиватором» и «мироистолкователем». Этот факт подтверждают слова Г. Штейнталя, который в книге «Грамматика, логика и психология» (1855) писал, что язык является «самосознанием, мировоззрением и логикой духа народа» [3, 127]. Из этого следует, что словарное богатство языка лежит на уровне зависящих от носителя языка концептов и концептосферы. Концепты тесно связаны с литературой и устным народным творчеством: художественные и фольклорные тексты отражают особенности их понимания и эволюции на протяжении времени, обеспечивают «диалог» концептуальных полей в рамках общего национального культурно-языкового пространства, поэтому концептосфера постоянно обогащается и развивается, если у нации есть достойная литература и культурный опыт.

Например, церковнославянский язык, который в церкви до сих пор используется наряду с национальными языками, обогащал концептосферу русского языка, внес в ее восприятие религиозно-христианскую систему оценок. Неслучайно в современных учебниках русского языка для 5-х классов представлены такие темы, как «Языки-предки русского языка», «Происхождение русского языка», «Изучение письменных памятников», рассказывающие о роли церковнославянского языка. Данные тексты можно рассматривать как начально-ознакомительный этап (вербально-семантический, по Ю. Н. Караулову) для дальнейшего диалога с учащимися о влиянии церковнославянского языка и текстов на мировоззрение и мировосприятие русского человека.

А. А. Потебня в своей работе «Язык и народность» писал о преобразующей роли воспитания, которое непосредственно связано с «путем осознания эстетических и нравственных идеалов», то есть с языком. Язык, в свою очередь, является одной из определяющих сторон народности. *Народность, по мнению Потебни, – это «то, чем один народ отличается от другого».* Он придерживался мнения В. фон Гумбольдта, что «никакой народ не мог бы оживить и оплодотворить чужого языка своим духом, без того, чтобы не преобразовать этого языка в другой», поскольку в «языке уже заложено все разнообразие национального видения мира» [8, 221].

Обучение русскому языку в современной школе продолжает осуществляться с помощью учебников. Впервые их предложил использовать в образовательном процессе К. Д. Ушинский. Свою систему обучения он назвал дидактикой. Учебная литература является важным объектом исследования, поскольку на сегодняшний день учебник остается основным средством обучения и к нему предъявляются повышенные требования.

Стоит отметить, что составители современных учебников русского языка для 5-х классов придерживаются взглядов А. А. Потебни и К. Д. Ушинского на язык как на основу для обучения и воспитания. Так, по мнению К. Д. Ушинского, такие разновидности воспитания как умственное, нравственное, эстетическое и физическое должны основываться на принципе народности. Нравственное воспитание, по мнению Ушинского, важнее, чем теоретическое. Он считает, что в первую очередь необходимо воспитать в детях стремление к добру, патриотизм, трудолюбие, чувство общественного долга и сплоченности, гуманность, дисциплинированность, твердость характера, силу

духа и воли. Педагог настаивает, что в процессе нравственного воспитания детям стоит научиться преодолевать упрямство, апатию, тоску, лицемерие, корыстолюбие, злость [7, 332].

В том же русле рассуждает о приоритетах в обучении и воспитании родному языку и современная методика. При этом воспитательная составляющая, по мнению исследователей, в ней еще более востребована, поскольку усиление технократического компонента в сегодняшнем образовании требует выработки у человека XXI века такой системы ценностей, которая «сможет остановить его на пути дальнейшего самоуничтожения – и в экологическом конфликте с природой, и в социальных конфликтах с себе подобными, и в психологических конфликтах с самим собою» [Цит. по: 26, 77].

Как отмечает создатель методической лингвоконцептологии Н. Л. Мишатина, «перед школой третьего тысячелетия стоит действительно глобальная задача – создание “человека культуры” и его “выращивание” предполагает сопряжение образования и воспитания, то есть формирования его ценностного сознания, определяемого Н. С. Розовым как “соблюдение минимального общего круга ценностей и правил поведения для сохранения каждой свободой жить по-своему”» [26, 78].

Н. Л. Мишатина отмечает, что формирование концептуальной системы современного ученика должно быть целенаправленным, а применение лингвоконцептоцентрической стратегии, объединяющей системно-структурный, коммуникативный и когнитивный подходы, может быть успешно реализовано в практике развития речи, работе с различными текстами на уроках русского языка.

Таким образом, лингвоконцептоцентрическая методика еще раз доказывает необходимость не только специальной работы по формированию и расширению концептуальной картины мира ученика в процессе его обучения родному языку, но и выработки у него устойчивых ценностных мировоззренческих ориентиров [26, 80-81].

Для реализации соответствующих воспитательных функций современные авторы учебников используют следующие концептосферы: «семья», «дружба», «Родина», «труд», «культура», «природа», «жизнь», «душа», «истина». На страницах учебных книг они раскрыты в категориях: добро, зло, совесть, любовь, уважение, преданность, верность, нравственность, воля и др.

К отечественной культуре обучающиеся приобщаются следующим образом: на страницах учебников под редакциями Е. А. Быстровой и М. М. Разумовской, П. А. Леканта они могут познакомиться с описанием деятельности отечественных ученых и лингвистов, таких как Д. С. Лихачёв, Р. И. Аванесов, Я. К. Грот, В. И. Даль, С. И. Ожегов, М. В. Ломоносов. Это формирует культуроведческую компетенцию, а также актуализирует в сознании школьников такие концептуальные поля, как «наука», «труд». Деятельность известных ученых в этих текстах представлена в традиционных для русской культуры категориях, таких как «дело», «служение» (не «карьера»!), см. словосочетания «посвятил жизнь», «всю жизнь работал», «много сделал / трудился», где образ жизни настоящего ученого показан как путь подвижника, самоотречения во имя науки. Кроме того, в материалах учебника под редакцией Е. А. Быстровой часто высказываются и другие умозаключения, сделанные авторами книги. Например, рассказывая о М. В. Ломоносове и его научной деятельности, составители пособия приводят цитату, принадлежащую перу ученого: «Все науки в грамматике нужду имеют», – а затем резюмируют: – «И он был прав. Чтобы правильно и грамотно изложить мысль по любому школьному предмету, нужно владеть правилами построения родной речи». Концепт «родная речь» обладает важным значением в обучении не только языку, но и другим дисциплинам. Осмысление этих выводов позволяет школьникам сформировать концептосферы «наука», «речь», «мысль», а также понять, что наука не так далека от них, как может показаться на первый взгляд, что все подвластно их пониманию. Таким образом, углубление работы над концептами при знакомстве с соответствующими учебными текстами предполагает, что учитель обратится к системе оценок, которая в них заложена, поможет школьникам выявить общечеловеческий и национальный компонент в этих оценках.

Составители всех анализируемых книг предлагают пятиклассникам работать с большим количеством произведений русских писателей, таких как И. А. Крылов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, И. А. Бунин, М. М. Пришвин, К. Г. Паустовский, М. Горький и др. Работа с этими текстами позволяет расширить кругозор учащихся, развить навыки анализа текста, воспитать чувство прекрасного путем приобщения учеников к осмысленному и выразительному чтению, привить обучающимся чувство любви к Родине. Возможно, пока недостаточно осознанно, но учащиеся получают представление о ключевых именах, определяющих в нашем сознании концептуальное поле «русская литература», видят, какие темы и идеи близки русским авторам, анализируют систему оценок, связанную с выражением обсуждаемых тем и идей, имеют возможность высказать собственное мнение по этому поводу.

Интеллектуальные и творческие способности обучающихся развиваются, когда им предлагаются задания следующих формулировок: докажите правильность суждения; подумайте, как бы вы поступили на месте героя; оцените работу ученика; найдите сходства и различия в рассуждениях; продолжите ряд; напишите сочинение; составьте схему; продолжите фразы; оцените свою работу и т. д.

В этом же в учебнике обучающиеся могут найти фрагменты статей из энциклопедий, таких как «Я познаю мир», «Что такое? Кто такой?», «Языкознание для всех», «Что есть что?», «Живая Древняя Русь», «Биология. Растения». Здесь важно, помимо конкретного анализа, обращать внимание на общие идеи, которые объединяют данные тексты: в них выражается живой интерес ко всему, что нас окружает, к самым разным направлениям интеллектуального поиска, к тому, что обыкновенные вещи при пристальном взгляде могут открыть необыкновенные качества, а потому все достойно, чтобы существовать, и все достойно внимания исследователя. Таким образом, использование всей представленной выше информации в процессе обучения родному языку благотворно влияет на формирование гуманной концептосферы школьников, пополняет их словарный запас, развивает критическое мышление обучающихся.

Авторы учебника под редакцией А. Д. Шмелёва не предлагают обучающимся познакомиться с биографией и исследовательской деятельностью русских ученых-лингвистов, а только приводят примеры их высказываний в некоторых упражнениях (например, цитаты из трудов Ф. И. Буслаева, В. И. Даля, Д. Н. Шмелёва, Д. С. Лихачёва), используют отрывки из монографий и статей исследователей (В. Е. Гольдин «Речь и этикет», В. А. Плунгян «Почему языки такие разные», труды М. А. Кронгауза). Знакомство с такими фрагментами помогает формировать у обучающихся внимательное отношение к слову, выделять концепты и чувствовать их значимость в формировании мировоззрения и самоидентичности.

В учебнике под редакцией Е. А. Быстровой авторы предлагают пятиклассникам прочитать советы Л. Н. Толстого, в которых писатель говорит о значимости слова в жизни людей и о том, как важно контролировать себя и «удерживаться от злых дел, мыслей и разговоров», то есть школьники учатся рассуждать о таких категориях, как добро и зло. Книга «На теплой земле» И. Соколова-Микитова рассказывает школьникам об особенностях русской природы, тем самым помогает обучающимся формировать концептосферы «природа» и «Родина».

В учебниках под редакциями А. Д. Шмелёва и М. М. Разумовской, П. А. Леканта широко представлены малые фольклорные жанры. Например, в книге под редакцией М. М. Разумовской и П. А. Леканта встречаются пословицы и поговорки, прибаутки, народные приметы, загадки, считалки. Авторы предлагают пятиклассникам сочинить собственные загадки. В учебнике под редакцией А. Д. Шмелёва можно найти пословицы, обрядовые песни – веснянки, скороговорки. Приведенные примеры малых фольклорных жанров раскрывают значимые для обучения подрастающего поколения концепты, такие как «дело», «ум», «слово». Пословица «Живое слово дороже мертвой буквы» содержит несколько взаимосвязанных концептосфер: «жизнь», «смерть», «слово». К тому же словосочетание «живое слово» отсылает нас к учебнику «Родное слово», изданному К. Д. Ушинским в 1864 году. Эта книга была адресована не только школе, но и семье. Учебник учил любви к русскому языку, вводил в мир русского слова как раз таки с помощью пословиц, поговорок, загадок. Мы считаем, что обращение к фольклорным текстам не только приобщает к русской культуре, но и развивает память обучающихся, так как подобные формы легко запоминаются, тем самым делая процесс обучения проще, интереснее, веселее. Ведь всегда приятно увидеть знакомые явления природы и жизни, описанные в книге родным и понятным языком. Также малые фольклорные жанры учат выражать мысли емко и красноречиво, что влияет на развитие речи обучающихся. Именно малые фольклорные жанры, а также русские народные сказки помогают детям видеть красоту, богатство и мудрость родного языка и русской литературы.

Для отражения народного духа в учебной литературе используется коллективная форма работы. Групповая работа помогает обучающимся организовать себя и других, решить коммуникативные задачи, оказать помощь друг другу при выполнении заданий, совместно определить и осмыслить основные нравственные категории, такие как «добро», «зло», «достоинство», «мораль», «долг», «справедливость», «честь», «совесть», «понимание», «уважение». Упражнения, связанные с этими понятиями, представлены в учебнике под редакцией А. Д. Шмелёва. Составители этой учебной книги предлагают в устной форме развивать речь учащихся, оперируя этими категориями, обращаясь к ним в разделах: «О языке и речи», «Текст», «Язык и культура. Культура речи». Обучающимся предлагают различные формы работы: исправление ошибок в сочинениях одноклассников, составление инструкций, написание свободного изложения и статей, подбор речевых ситуаций под пословицы и

устойчивые выражения, проведение интервью, чтение скороговорок, запись вопросного плана и т. п. Многие задания имеют творческий характер, а также широко представлены традиционные формы работы с текстом: определение темы, основной мысли, подбор заголовка, ответы на вопросы по содержанию, выражение своей позиции, формулирование собственного высказывания. Все эти упражнения формируют концептосферы «жизнь», «семья», «труд», «творчество», «природа», «Родина», «истина», «душа», развивают бережное отношение к слову с помощью введения в речь этикетных слов, составления диалогов, обсуждения вопросов проблемного характера, общения в различных речевых ситуациях, выступлений перед классом или учениками младшей школы.

На наш взгляд, во всех рассмотренных учебниках мало заданий для развития письменной речи. Например, составители учебных книг могли бы предложить учащимся развивать письменную речь посредством привлечения концептосфер. На наш взгляд, ученикам были бы интересны следующие задания: 1. Составить опорный конспект по прочитанному фрагменту; 2. Написать сочинение на тему «Что такое добро?», «Как я проявляю заботу», «Как распознать ложь?», «Что такое совесть?», «Любовь к близким людям» и так далее; 3. Подумать о том, что такое «нравственность», «отзывчивость», «корысть», «правда», «воля», сравнить свои рассуждения с толковым словарем, записать найденные определения в тетрадь; 4. Подготовить доклад «Языковая картина мира»; 5. Составить план текста для подготовки к пересказу; 6. Подготовить список пословиц и поговорок о труде, добре, слове, дружбе, Родине, семье; 7. Написать сказку; 8. Составить учебный словарь концептов чувств.

Мысль о том, что в работе над концептами нужен особый, «тонкий» инструментарий высказывается и в работах современных исследователей. Так, Н. Л. Мишатиной в работе над концептами были предложены и апробированы такие приемы обучения, как: «1) создание *словарного портрета слова* – имени концепта, направленного на определение базовых когнитивных признаков концепта (по лексикографическим и энциклопедическим источникам); 2) создание *контекстуально-метафорического портрета слова* – имени концепта (слово на уровне словосочетания и микротекста, включая русские поговорки и фразеологизмы), направленного на выявление культурного содержания концепта через анализ сочетаемостных свойств его имени и представляющего контекстуально-метафорическое моделирование; 3) создание *словесного портрета концепта* (слово на уровне лингвоконцептоцентрического текста и в диалоге культур) как отражение коммуникативного потенциала слова и уточнения актуального значения имени концепта через его представленность в текстах разных стилей и жанров» [26, 83]. В связи с поставленной задачей Н. Л. Мишатиной также предлагает в системе использовать такие жанры творческих работ учащихся, как концептоцентрическое эссе и метафорический портрет слова (построение метафорического образа концепта на основе соединения его когнитивного и визуального восприятия) [подробнее см. 27, 174-218].

Выполнение таких упражнений поможет обучающимся усвоить понятия «концепт» и «концептосфера», сформировать устойчивое понимание категорий «добро», «зло», «честь», «вера», «любовь», «надежда», «счастье», «скромность», понять, что «смысл слова неисчерпаем» [11, 346], так же как «национальное бесконечно богато» [25, 8], развить умение выделять основную информацию и ключевые слова для быстрого и продуктивного запоминания, анализировать текст, четко формулировать мысли и отстаивать свою позицию. Все эти приобретаемые школьниками в процессе обучения умения и навыки направлены на реализацию образовательных и воспитательных целей, которые ставятся на каждом уроке и должны быть достигнуты.

Таким образом, концептосферы формируют личность учащихся, выполняют образовательную и воспитательную функции. Чем богаче концептосфера обучающихся, тем шире и глубже их мировоззрение. В рассмотренных учебниках концептов больше, чем концептосфер, но все они тесно связаны и направлены на формирование таких важных нравственных категорий, как «добро», «зло», «честь», «достоинство», «вера», «любовь», «надежда», «скромность», «справедливость», «совесть», «понимание» и «уважение», которые необходимы каждому ребенку для целостного и правильного понимания мира.

Примечания

* Авторы выражают особую благодарность доктору филологических наук, профессору, заведующему кафедрой русской литературы и журналистики Петрозаводского государственного университета В. Н. Захарову за ценные советы в процессе работы над исследованием и рекомендации по оформлению статьи.

Список литературы

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Сборники «Русская речь» под редакцией проф. Л. В. Щерба. — Л., 1928 — С. 28-44.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология* / Под ред В.П. Нерознака. — М., 1997. — С. 147-165.
3. Н. Steintal. *Grammatik, Logik und Psychologie. Ihre Prinzipien und ihr Verhältniss zu einander*, Berlin, 1855. — P. 127.
4. Кузнецова Т. В. Россия в мировом культурно-историческом контексте: парадигма народности. — М., 1999. — 151 с.
5. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // К. Д. Ушинский. *Избранные труды: в 4 кн.* — М. 2005. — Кн. 1. — С. 127.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. — М., 2004. — С. 15.
7. Ушинский К. Д. *Избр. пед. соч.: В 2-х т.* — Т. 1. — М., 1953. — С. 327-332.
8. Потебня А. А. Мысль и язык. Язык и народность. О национализме / Александр Афанасьевич Потебня. — Харьков : Типография "Мирный труд", 1913. — VII, 225 с.
9. Велижев М. Поиск русской идеи и понятие народности. — URL: <https://arzamas.academy/materials/1374>. (дата обращения 13.01.2022).
10. Тентимишова А. К. Концепт и концептосфера в исследованиях ученых-лингвистов // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. — 2016. — Т. 17. — С. 226-230. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/46223.htm>. (дата обращения: 10.02.2022).
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. — М., 1934. — С. 346.
12. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащихся. / К. Д. Ушинский // *Избранные педагогические произведения*. — М.: Просвещение, 1968. — С. 89-151.
13. Прохоров Ю. А. К проблеме «концепта» и «концептосферы» // *Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов.* — М.: МАКС Пресс, 2005. — Вып. 30. — С. 74-94.
14. Пискунова С. И., Хушбоков О. У. Концепт и концептосфера в современном пространстве культуры. — Саранск, 2021. — С. 10-11.
15. Тыранова С. В. Исследование концепта и концептосферы в современной отечественной лингвистике. — М., 2021. — С. 203-208.
16. Паэгле Н. В. Репрезентация концепта «семья» в современном медиадискурсе. — Армавир, 2021. — С. 131-135.
17. Лихачев Д. С. *Избранные труды по русской и мировой культуре*. — СПб, 2006. — С. 388-397.
18. Сухова Е. А. Концепт как феномен в лингвокультурологической картине мира. — Волгоград, 2021. — С. 30-35.
19. Лихачев Д. С. *Письма о добром и прекрасном / Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской.* — 3-е изд. — М.: Дет. Лит., 1989. — 238 с.
20. Лихачев Д. С. *Земля родная*. — М.: Просвещение, 1983. — 256 с.
21. Степанов Ю. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации*. — М.: Языки славянских культур, 2007. — 248 с.
22. Луков В. А., Луков В. А. Тезаурус как ориентационный комплекс // *Знание. Понимание. Умение*. — 2013. — № 2. — С. 107-110.
23. Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. — М.: Языки славянской культуры, 2005. — С. 51-63.
24. Лихачев Д. С. *Заметки о русском*. / Д.С. Лихачев. — 2-е изд., доп. — М.: Сов. Россия, 1984. — С. 7-8.
25. Мишатина Н. Л. Концептоцентрическое эссе: обретение системы личностных смыслов // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. — 2011. — № 13. — С. 350-354.
26. Мишатина Н. Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики // *Университетский научный журнал*. — 2012. — № 2. — С. 77-88
27. Мишатина Н. Л. *Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход: монография*. — СПб.: «Сага» - «Наука», 2009. — 264 с.

REFERENCES

1. Askoldov S. A. Concept and word. // Collections "Russian speech" edited by prof. L. V. Shcherba. - L., 1928 - P. 28-44. (In Russ.)
2. Likhachev D. S. Conceptosphere of the Russian language // Russian literature. From the theory of literature to the structure of the text: Anthology / Edited by V.P. Unrecognized. - M., 1997. - P. 147-165. (In Russ.)
3. N. Steinthal. Grammatik, Logic and Psychologie. Ihre Prinzipien und ihr Verhältniss zu einander, Berlin, 1855. - P. 127.
4. Kuznetsova T. V. Russia in the world cultural and historical context: paradigm people. - M., 1999. (In Russ.) - 151 p.
5. Ushinsky K. D. About nationality in public education // K. D. Ushinsky. Selected works: in 4 books. - M. 2005. - Prince. 1. - P. 127. (In Russ.)
6. Ushinsky K. D. Man as a subject of education. - M., 2004. - P. 15. (In Russ.)
7. Ushinsky K. D. Fav. ped. cit.: In 2 vols. - T. 1. - M., 1953. - P. 327-332. (In Russ.)
8. Potebnya A. A. Thought and language. Language and people. On nationalism / Alexander Afanasyevich Potebnya. - Kharkov: Printing house "Peaceful labor", 1913. - VII, 225 p. (In Russ.)
9. Velizhev M. The search for the Russian idea and the concept of nationality. — URL: <https://arzas.academy/materials/1374>. (accessed 13.01.2022).
10. Tentimishova A. K. Concept and concept sphere in the research of linguists // Scientific and methodological electronic journal "Concept". - 2016. - T. 17. - P. 226-230. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/46223.htm>. (accessed 10.02.2022).
11. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Psychological research. - M., 1934. - P. 346. (In Russ.)
12. Ushinsky K. D. Native word. Book for students. / K. D. Ushinsky // Selected pedagogical works. - M. : Education, 1968. - P. 89-151. (In Russ.)
13. Prokhorov Yu. A. On the problem of "concept" and "conceptosphere" // Language, consciousness, communication: Sat. articles / Rep. ed. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov. - M. : MAKS Press, 2005. - Issue. 30. - P. 74-94. (In Russ.)
14. Piskunova S. I., Khushbokov O. U. Concept and concept sphere in the modern space of culture. - Saransk, 2021. - P. 10-11. (In Russ.)
15. Tyranova S. V. Study of the concept and the concept sphere in modern domestic linguistics. - M., 2021. - P. 203-208. (In Russ.)
16. Paegle N. V. Representation of the concept "family" in modern media discourse. - Armavir, 2021. - P. 131-135. (In Russ.)
17. Likhachev D. S. Selected works on Russian and world culture. - St. Petersburg, 2006. - P. 388-397. (In Russ.)
18. Sukhova E. A. The concept as a phenomenon in the linguistic and cultural picture of the world. - Volgograd, 2021. - P. 30-35. (In Russ.)
19. Likhachev D. S. Letters about the good and the beautiful / Comp. and general ed. G. A. Dubrovskoy. - 3rd ed. — M.: Det. Lit., 1989. - 238 p. (In Russ.)
20. Likhachev D. S. Native land. - M. : Education, 1983. - 256 p. (In Russ.)
21. Stepanov Yu. Concepts. Thin film of civilization. - M.: Languages of Slavic cultures, 2007. - 248 p. (In Russ.)
22. Lukov V. A. and Lukov V. A., "Thesaurus as an Orientation Complex," *Znanie. Understanding. Skill.* - 2013. - No. 2. - P. 107-110. (In Russ.)
23. Zaliznyak Anna A., Levontina I. B., Shmelev A. Key ideas of the Russian language picture of the world: Sat. Art. - M.: Languages of Slavic culture, 2005. - P. 51-63. (In Russ.)
24. Likhachev D. S. Notes on Russian. / D. S. Likhachev. - 2nd ed., add. — M.: Sov. Russia, 1984. - P. 7-8. (In Russ.)
25. Mishatina N. L. Concept-centric essay: the acquisition of a system of personal meanings // Actual problems of philology and pedagogical linguistics. - 2011. - No. 13. - P. 350-354. (In Russ.)
26. Mishatina N. L. Linguoconceptology as a theoretical and applied direction of modern methodology // University scientific journal. - 2012. - No. 2. - P. 77-88. (In Russ.)
27. Mishatina N. L. Methods and technology of speech development of schoolchildren: linguo-conceptocentric approach: monograph. - St. Petersburg: "Saga" - "Nauka", 2009. - 264 p. (In Russ.)

CONCEPTUAL SPHERE OF MODERN TEXTBOOKS OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FIFTH-GRADERS

DIACHKOVA
Irina

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Russian
Language,
Petrozavodsk State University, Institute of Philology,
Petrozavodsk, Russian Federation, gyla4@yandex.ru*

NEFEDOVA
Vlada

*Master student of the Institute of Philology,
Petrozavodsk State University, Institute of Philology,
Petrozavodsk, Russian Federation,
solowyowa.vlada@yandex.ru*

Keywords:

textbook
Russian language
conceptual sphere
concept
nationality
values
language world picture

Summary:

The paper deals with the implementation of the educational function of school textbooks of the Russian language for fifth-graders with the help of such conceptual spheres as “family”, “friendship”, “motherland”, “nature”, “culture”, “life”, as well as with using them as the foundation for the formation of the students’ linguocultural competence of students, stipulated by the Federal State Educational Standard. The article discusses the approaches of K. D. Ushinsky and A. A. Potebnya to the study of language, as well as the principle of nationality associated with the main concepts that form the worldview of schoolchildren. The author demonstrates the continuity of these views in the modern methodology of teaching native languages using the example of the linguoconceptocentric approach developed by N. L. Mishatina. The paper analyzes the role of conceptual spheres in educational literature and compares the approaches of different authors and compilers of teaching materials. The author examines three textbooks (edited by E. A. Bystrova, M. M. Razumovskaya, and P. A. Lekant and A. D. Shmelev) included into the federally approved list of textbooks for Russian fifth-graders. The conclusion is that the most extensive range of concepts is presented in the textbook edited by A. D. Shmelev. Therefore, this book exercises its educational and formative function to a greater extent through such categories as good, evil, truth, conscience, love, etc. The paper proposes a number of teaching activities involving the concepts of “family”, “friendship”, “homeland”, “morality”, “culture”, “nature”, and “life”.

УДК 316.3

КАЧЕСТВЕННЫЙ СОСТАВ АБИТУРИЕНТОВ И ИХ МОТИВАЦИЯ ПОСТУПЛЕНИЯ В ПЕТРГУ

**ЧУХАРЕВА
АЛИСА
ГЕННАДЬЕВНА**

*Сотрудник лаборатории социологических исследований,
Петрозаводский государственный университет,
Институт истории, политических и социальных наук,
Петрозаводск, Российская Федерация,
soclabor@petrsu.ru*

**САЧУК
ДЕНИС
ИГОРЕВИЧ**

*Заведующий лабораторией социологических исследований,
Петрозаводский государственный университет,
Институт истории, политических и социальных наук,
Петрозаводск, Российская Федерация,
sachuk_ptz@mail.ru*

Ключевые слова:

социологический мониторинг
абитуриент
первокурсник
мотивация
образование
университет

Аннотация:

В статье представлены результаты социологического мониторинга «Изучение качественного состава абитуриентов и их мотивации поступления в Петрозаводский государственный университет», проведенного осенью 2021 года. Данный социологический мониторинг осуществляется в Петрозаводском государственном университете ежегодно с 2011 года Лабораторией социологических исследований и Управлением довузовской и профориентационной работы. Целью социологического мониторинга выступает определение качественных характеристик абитуриентов и выявление доминирующих мотивов абитуриентов для поступления в ПетрГУ. Объектом данного исследования являются студенты 1 курса, принятые на обучение в ПетрГУ в 2021 году. Предметом исследования выступает качественный состав первокурсников и их мотивация поступления в ПетрГУ. Методом формирования выборочной совокупности выступил метод доступной выборки. В качестве метода исследования было использовано анкетирование. Всего в социологическом мониторинге в 2021 году приняло участие 1313 студентов первого курса из 11 институтов ПетрГУ. Полученные количественные данные были обработаны и проанализированы в программах MS Excel и SPSS. По итогам социологического мониторинга были выявлены качественные характеристики абитуриентов и определены их основные мотивы поступления в ПетрГУ.

© 2022 Петрозаводский государственный университет

Получена: 02 июля 2022 года

Опубликована: 03 июля 2022 года

В Республике Карелия в 2021 году было зачислено в высшие учебные заведения 1636 человек. Из

них в Петрозаводский государственный университет на 1 курс было принято 1524 студента [3]. В Петрозаводском государственном университете (ПетрГУ) с 2011 года ежегодно проводится социологический мониторинг, объектом которого выступают студенты 1 курса обучения, которые еще недавно были абитуриентами. Цель данного мониторинга состоит в том, чтобы выявить доминирующие мотивы поступления абитуриентов в Петрозаводский государственный университет, а также определить качественный состав студентов 1 курса. В данной статье будут представлены основные результаты социологического мониторинга первокурсников, который был организован Лабораторией социологических исследований и Управлением довузовской и профориентационной работы в сентябре-ноябре 2021 года в ПетрГУ. В качестве метода исследования было использовано анкетирование, в качестве метода формирования выборочной совокупности – метод доступной выборки. В ходе социологического исследования в 2021 году были опрошены 1313 студента 1 курса обучения в 11 институтах ПетрГУ.

Изначально важно рассмотреть социальный портрет первокурсника, который еще недавно был абитуриентом университета. Кто же он – студент 1 курса университета в 2021 году? Анализ гендерного состава студентов показывает, что соотношение девушек и юношей среди первокурсников перевешивают в сторону первых. Так среди опрошенных 53,5 % девушек и 44,6 % юношей. Данное соотношение в полной мере отражает статистические данные по всей России, согласно которым среди студентов, получающих высшее образование в России, 53 % девушек и 47 % юношей [2;76]. Средний возраст первокурсника составляет 18 лет. Почти в три раза меньше несовершеннолетних (16-17 лет) – а именно 22,4 %. Процент учащихся старше 19 лет равен 16,4 %.

Среди первокурсников иногородних студентов в 2021 году немного больше (48 %), чем студентов из Петрозаводска (44,6 %). Большая часть иногородних первокурсников приехала из районов Карелии (28,6 %), почти каждый шестой первокурсник (19,4 %) приехал с другого региона или страны. Интересно отметить, что несколько лет назад соотношение абитуриентов в зависимости от места проживания было немного иное. Так, например, в 2018 году из Петрозаводска поступило в ПетрГУ 40,2 % абитуриентов, из районов Карелии – 35,9 %, из-за пределов Карелии – 20,6 %. То есть численность иногородних студентов снизилась с 56,5 % в 2018 году до 48 % в 2021 году. Общее снижение численности иногородних студентов можно связывать с эпидемиологической ситуацией в стране в период 2019–2021 годов.

Большинство первокурсников (68,2 %) к моменту поступления в университет окончили среднюю общеобразовательную школу, а каждый четвертый первокурсник (26 %) окончил общеобразовательный лицей или гимназию. Только 4,3 % студентов 1 курса до поступления в вуз окончили учреждение среднего профессионального образования, например, колледж или техникум.

Из всех принятых первокурсников в университет в 2021 году каждый шестой студент окончил школу с медалью (15,2 %), а почти половина (49,1 %) являлись в школе «хорошистами». Треть первокурсников в 2021 году получали различные оценки, в том числе и тройки – 33,7 %. Только небольшая часть первокурсников – 1,4 %, признались, что учились в школе неважно и получали в основном тройки. Интересно отметить, что в 2020 году первокурсников с «хорошей» успеваемостью в школе было немного больше, а именно 54,1 %, но студентов-«медалистов» было меньше – 12,6 %, что несколько выделялось на фоне общероссийской статистики за 2020 год, согласно которой число «медалистов» выросло более, чем на треть [4], что связывали с особенностями окончания школы в условиях пандемии Covid-19.

Важно отметить, что в 2021 году средний балл ЕГЭ по всем необходимым дисциплинам для поступления в университет составил 208,7 балла. За последние годы средний балл по ЕГЭ среди абитуриентов вырос, так в 2017 году он составлял 193,5 балла. В 2021 году среди опрошенных первокурсников 74,5 % были приняты по общему конкурсу. На платной основе принято 13,7 % первокурсников. Каждый двенадцатый первокурсник (8,5 %) поступил в университет по целевому направлению, что отражает общую тенденцию к развитию этой уникальной практики в современном российском образовании [1; 298], а еще меньше тех, кто поступил по квоте (2,9 %). Но следует отметить, что прием студентов по целевому направлению и по квоте растет с каждым годом. Так, например, в 2017 году по целевому направлению в ПетрГУ было принято 7,8 % студентов, а по квоте – 1,8 %.

В ходе опроса студентам 1 курса было предложено оценить свой уровень владения иностранным языком и навыки работы с информационными технологиями, интернетом. В среднем первокурсники оценивают свой уровень владения иностранным языком на 5,29 балла. Средняя оценка первокурсниками навыков работы с информационными технологиями – 7,16 балла. В целом, можно сказать, что уровень владения (по самооценке) компьютерными технологиями выше, чем иностранными

языками.

Также первокурсникам было предложено обозначить уровень образования родителей. По итогу уровень образования родителей первокурсников довольно высок: 85,4 % матерей и 71,2 % отцов имеют образование не ниже среднего профессионального. Но стоит отметить, что женщины более образованы: чуть больше половины матерей (55,2 %) первокурсников имеют высшее образование, в то время как из отцов только каждый третий (35,8 %), что также укладывается в общероссийские тренды [2; 71].

Большинство первокурсников (61,1 %) оценили материальное положение своей семьи как крайне неплохое, только 1 % студентов признались, что их семья испытывает финансовые трудности.

В результате анализа данных можно сделать вывод, что в университет поступают как юноши, так и девушки, преимущественно в возрасте 18 лет, сразу после окончания средней общеобразовательной школы. Абитуриенты поступают в университет как в своем родном городе, в данном случае это Петрозаводск, так и приезжают учиться в более крупный вуз региона из других районов Карелии и даже других регионов, стран. Также большинство абитуриентов успешно проходили обучение в школе и обладают достаточно высоким уровнем работы с информационными технологиями и интернетом.

Изучая основные мотивы поступления студентов в университет, важно проанализировать, какие учреждения высшего образования они рассматривали при поступлении. Так, некоторые абитуриенты подавали документы на поступление не только в Петрозаводский государственный университет, но и в другие учебные учреждения. Каждый четвертый абитуриент (24,3 %) подавал документы в образовательные учреждения Москвы или Санкт-Петербурга, также каждый четвертый абитуриент (26,5 %) хотел поступить в другие учреждения России, а 4,8 % подавали документы в другие учебные заведения Карелии, и лишь 0,6 % абитуриентов подавали документы на обучение за рубежом.

Для оценки мотивации поступления первокурсников в университет им было предложено расставить причины поступления по степени важности. Самыми весомыми стали такие причины, как: соответствие направления подготовки способностям и интересам (средний балл - 4,19); желание работать в данной профессиональной сфере (средний балл - 4,14); желание получить в дальнейшем высокооплачиваемую работу (средний балл - 3,99) и наличие спроса на специалистов в этой профессии на рынке труда (средний балл - 3,61). Важно отметить, что эти мотивы поступления в университет являются ведущими для абитуриентов на протяжении нескольких лет проведения социологического мониторинга.

Важно отметить, что почти половина из всех опрошенных первокурсников (48,7 %) знают в общих чертах, что им предстоит делать в будущей профессиональной деятельности, что вполне согласуется с давно обозначенной тенденцией о разрыве между рынком труда и рынком образовательных услуг в современной России [5; 108]. Каждый третий студент (31,7 %) полностью представляет, что он будет делать в рамках своей профессии, а 11,2 % первокурсников имеют лишь смутные представления о своей профессии. Только 1,4 % первокурсников вообще не имеют представления, что предстоит делать в будущей профессиональной деятельности, а 5,9 % студентов не собирается работать по специальности. Наиболее полное представление о характере и содержании своей будущей профессиональной деятельности имеют студенты медицинского института (61,5 %).

Можно сделать вывод, что основным мотивом поступления в университет для абитуриентов является соответствие направления подготовки их способностям и интересам. Но при этом только треть первокурсников полностью представляют характер и содержание своей будущей профессиональной деятельности.

По результатам социологического мониторинга, проведенного в 2021 году в ПетрГУ среди студентов 1 курса, можно сделать обобщающие выводы. Качественный состав первокурсников достаточно разнообразен. В университет поступают как юноши, так и девушки преимущественно в возрасте 18 лет после окончания общеобразовательной школы. Абитуриенты ПетрГУ в большинстве своем успешно окончили школу и имеют достаточно высокие баллы по ЕГЭ.

В Петрозаводский государственный университет поступают абитуриенты как из Петрозаводска, так и из других районов Карелии и регионов РФ, а также из других стран. Основными мотивами для поступления в университет для абитуриентов является соответствие направления подготовки их способностям и интересам, а также желание работать в выбранной профессиональной сфере. Результаты данного социологического мониторинга способствуют целенаправленной профориентационной работе со школьниками и формированию качественного контингента абитуриентов университета.

Список литературы

1. Гатаев Анзор Сайд-Альвиевич. О проблемах целевого обучения в вузах России // Право и практика. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-tselevogo-obucheniya-v-vuzah-rossii> (дата обращения: 11.06.2022).
2. Женщины и мужчины России. 2020: Стат. Сборник / Росстат. – М., 2020. – 239 с.
3. Качество приема в российские вузы: 2021 [Электронный ресурс]: [<https://ege.hse.ru/>]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/ege2021/>
4. Количество медалистов в 2020 году выросло на треть [Электронный ресурс]: – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/kolichestvo-medalistov-v-2020-godu-vozroslo-na-tret/>
5. Чередниченко Галина Анатольевна выпускники российских вузов на рынке труда (данные опроса Росстата) // СНИСП. 2020. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vypuskniki-rossiyskih-vuzov-na-rynke-truda-dannye-oprosa-rosstata> (дата обращения: 10.06.2022).

References

1. Gataev Anzor Sajd-Al'vievich. On the problems of targeted education in Russian universities // Law and Practice. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-tselevogo-obucheniya-v-vuzah-rossii>
2. Women and men of Russia. 2020: Stat. Collection / Rosstat. - M., 2020. - 239 p.
3. Quality of admission to Russian universities: 2021 [Electronic resource]: [<https://ege.hse.ru/>]. - Electron. Dan. - URL: <https://www.hse.ru/ege2021/>
4. The number of medalists in 2020 increased by a third [Electronic resource]: - Electron. Dan. - URL: <https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/kolichestvo-medalistov-v-2020-godu-vozroslo-na-tret/>
5. Cherednichenko Galina Anatol'evna. Graduates of Russian Universities in the Labor Market (Rosstat Survey Data) // SNI SP. 2020. No. 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vypuskniki-rossiyskih-vuzov-na-rynke-truda-dannye-oprosa-rosstata>

QUALITATIVE COMPOSITION OF ENTRANTS AND THEIR MOTIVATION FOR ENTERING PETROZAVODSK STATE UNIVERSITY

CHUKHAREVA
Irina

*Researcher of the Laboratory of Sociological Research,
Petrozavodsk State University, Institute of History,
Political and Social Sciences,
Petrozavodsk, Russian Federation, soclabor@petrsu.ru*

SACHUK
Denis

*The Head of the Laboratory of Sociological Research,
Petrozavodsk State University, Institute of History,
Political and Social Sciences,
Petrozavodsk, Russian Federation, sachuk_ptz@mail.ru*

Keywords:

sociological monitoring
university applicant
first-year student
motivation
education
university

Summary:

The article presents the results of the sociological monitoring “The study of the qualitative composition of entrants and their motivation for entering Petrozavodsk State University” conducted in the fall of 2021. This sociological monitoring has been carried out at Petrozavodsk State University (PetrSU) annually since 2011 by the Laboratory for Social Research and the Directorate of Pre-University and Career Guidance. The purpose of the sociological monitoring is to determine the qualitative characteristics of entrants and identify their dominant motives for entering PetrSU. The object of the present study is the first-year students admitted to PetrSU in 2021. The subject of the study is the qualitative composition of the studied population and their motivation for becoming PetrSU students. The authors formed the sample population with the help of the convenience sampling (available sampling) and used the survey as the key research method. In total, 1,313 first-year students from 11 PetrSU institutes took part in the sociological monitoring in 2021. The obtained quantitative data were processed and analyzed by means of the MS Excel and SPSS programs. Based on the results of the sociological monitoring, the qualitative characteristics of the entrants were identified and their main motives for entering PetrSU were determined.

Keywords: sociological monitoring, university applicant, first-year student, motivation, education, university