



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№6 (159)
2021



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№6(159)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2021 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.



Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

ЧЕРНЯВСКАЯ А.П., БАЙБОРОДОВА Л.В., ГОЛОВИНА И.В., ГРУЗДЕВ М.В., ПАПУТКОВА Г.А., ХОДЫРЕВ А.М. Допро- фессиональная педагогическая подготовка школьников в современных условиях.....	4
ЗИНЧЕНКО В.О. Методологические основы подготовки бу- дущих экономистов к решению задач инновационного развития общества.....	10
ГЛЕБОВ А.А. Показатели практической значимости резуль- татов диссертационного исследования	18
ЗУБАРЕВА Н.П. Эволюция понятия «дистанционное образо- вание»	22
ЛАТЫШЕВ Д.В., ЗУДИНА Е.В. Факторы кибернетизации об- разовательной деятельности в условиях становления сме- шанного обучения	28
КОМИССАРОВА С.А., КЛЕВЕТОВА Т.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся школ при онлайн-обучении в системе пред- профильной подготовки	34
КУЛИКОВА Н.Ю., ДАНИЛЬЧУК Е.В., МАЛОВА А.И. Он- лайн-курс «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» при обучении школьников алгоритмизации и программированию	38
ПОНОМАРЕВА Ю.С., СЕРГЕЕВ А.Н. Структурная модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности	46
КАСЬЯНОВ С.Н. Обучение языку программирования Python в онлайн-сообществе учащихся школ	50
ОБОДОВА Ж.И. Подготовка будущих учителей к организа- ции взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды как приоритетная задача совре- менного педагогического образования	54
МАКАРОВА И.А. Проектирование примерной рабочей про- граммы воспитания образовательной организации выс- шего образования для педагогических направлений.....	62

Главный редактор

Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брысина
С.Г. Воркачѳв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокшенко
М.В. Николаева
М. Олейник (Польша)
С.В. Перевалова
Н.С. Пурышева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
В.В. Зайцев
Е.И. Сахарчук
В.И. Супрун
М.В. Великанов

ЧИЖ Р.Н. Терминология специальности и ее роль в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции художника в области традиционного прикладного искусства	70
БАННИКОВА Т.И. Значение рефлексивной образовательной среды в развитии транспрофессиональных характеристик магистрантов-дизайнеров	74
РОМАН С.В. Исследовательская деятельность в структуре общеобразовательного курса химии: эколого-гуманистический контекст	79
СЛЕТА Ю.О. Актуальность использования задач на готовых чертежах при обучении учащихся 7-го класса анализу условия планиметрических задач	85



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

СУПРУН В.И. Континуальность общенародного русского языка: диалекты – социолекты – городская речь – регионалы	91
БРЫСИНА Е.В. Семья как основа формирования духовности в языковом сознании казачества	99
КОРОБКИНА Н.И. Окказиональные сленгизмы как социально дифференцированные номинации в коммуникативном пространстве современного русского языка	105
КОСОВА М.В., ЗАРИПОВА О.А. Жанровые разновидности рекомендательного письма: роль фактора адресанта	109
МУРЗИНОВА И.А. Критерии классификации лингвокультурных типажей	114
ТАТАРКИНА С.М. Атрибутивные характеристики оружия в репрезентации концепта «насилие»	118
ЭДЕЛЕВА И.В., МУСТАФИНА А.Р. Особенности употребления английских заимствований в речи современной молодежи: лингвистический и социологический анализ	123
ДАВЫДОВА К.В., ЕГОРОВА О.Н. Особенности ономастической номинации в дискурсе компьютерной игры (на примере дискурса компьютерной игры Dota 2)	129
ХО СЯОЦЗЮН. Орнитологический код культуры в русских паремиях, отражающих брачные отношения: лингвокультурологический аспект (на фоне китайского языка)	133
ЕРОФЕЕВ Ю.В. Использование интернет-мемов для развития навыков коммуникативной и социокультурной компетенции (на примере немецкого языка)	141
КОЛОКОЛОВА Л.П., КАРИМОВА Р.Х. Функционально-семантическое моделирование словообразования (на материале русского и немецкого языков)	148
БИКУС Д.С. Особенности американского черного юмора	156

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
22.07.2021.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 23,3
Тираж 1000 экз.

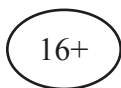
Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 76

Выход в свет
09.08.2021.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

ЗОТЕЕВА Т.С., ИГНАТКИНА А.Л. Контекстуальное употребление лексемы <i>bitch</i> в стилизованной деловой коммуникации (на материале американского сериала «Офис»)	160
РАКОВА Е.В., ВОЛОВА В.М. Особенности использования австралийских имен собственных в качестве образных средств языка	166

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ИВАНОВА Ю.М., МАЛЬЦЕВА Н.Г. Механизмы люdifикации научно-фантастического нарратива (на материале сериала «Рик и Морти»)	171
ДУБОВА М.А., ТАМАЗЯН В.А. Концепт «пространство» как компонент характеристики языковой личности А.И. Боброва (на материале повести А.И. Куприна «Молох»).....	179
Сведения об авторах.....	185
Information about authors.....	189
Состав редакционной коллегии	193
Состав научно-редакционного совета.....	193
Editorial Staff	194

А.П. ЧЕРНЯВСКАЯ, Л.В. БАЙБОРОДОВА
(Ярославль)

И.В. ГОЛОВИНА
(Москва)

М.В. ГРУЗДЕВ
(Ярославль)

Г.А. ПАПУТКОВА
(Москва)

А.М. ХОДЫРЕВ
(Ярославль)

ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Обосновывается, что подготовка будущих педагогов – длительный процесс, связанный не только с получением необходимых знаний и умений, но и с формированием ценностно-смысловой основы деятельности. Приводятся результаты мониторинга допрофессиональной педагогической подготовки, проведенного во всех регионах Российской Федерации. Выявлены наиболее распространенные формы организации допрофессиональной педагогической подготовки школьников. Очерчены сложности, связанные с этим процессом.

Ключевые слова: педагог, допрофессиональная подготовка, мониторинг, старшеклассник, непрерывное педагогическое образование.

Введение. Воспитание будущего учителя – важное и очень благородное дело. Оно начинается задолго до поступления выпускника школы в педагогический вуз – родителями, школьными учителями. Сделать этот процесс более организованным и целенаправленным возможно в процессе допрофессиональной подготовки. Обучение в педагогических классах или в процессе изучения элективных курсов психолого-педагогической направленности изначально дает будущим педагогам представление о социальной роли образования, ориентирах и содержании, отражающих новые реалии и ценности современного общества [5]. Однако в последние десятилетия на-

блюдается снижение престижа педагогических профессий среди молодежи. Многие абитуриенты, слабо представляя деятельность педагога, становятся случайными студентами в данной сфере профессионального образования и, даже закончив образование и придя в школу, увольняются в первый же год работы [1]. Опыт ряда стран, например Австрии и Франции, показывает, что стабильность работы молодых учителей во многом обусловлена политикой раннего отбора и индивидуального сопровождения студентов и начинающих учителей в школе, создающей оптимальные условия для их профессионального развития и индивидуальной поддержки [2; 11; 13; 16; 17]. В этой связи важным этапом подготовки являются профориентационная работа и допрофессиональное педагогическое образование, выявление и развитие школьников, имеющих склонности к педагогической деятельности [8; 12].

Очевидно, что региональным органам образования, общеобразовательным и профессиональным образовательным организациям необходимо проводить целенаправленную работу по обеспечению самоопределения школьников, повышению престижа профессии педагога, осознанному выбору обучающимися профессиональной образовательной организации, а также по выстраиванию системы сопровождения профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных организаций, ориентированных на профессию педагога [7; 9; 14].

В этой связи важно изучить массовый опыт данного этапа непрерывной подготовки кадров с целью выявления проблем и путей их решения, определения перспективных идей, организационно-педагогических условий и средств [10], которые могут составить основу для дальнейшего развития профессионального образования и будут учтены при разработке концепции, моделей и программ допрофессиональной педагогической подготовки школьников. В данной статье представлена лишь часть материалов, полученных в результате обширного мониторинга, посвященного анализу форм и методов допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников России.

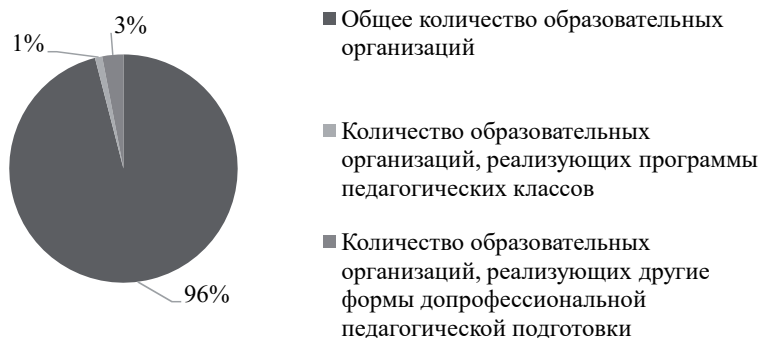


Рис. 1. Соотношение общего количества образовательных организаций и количества образовательных организаций, реализующих программы педагогических классов и другие формы допрофессиональной педагогической подготовки

Методы исследования. Осенью 2020 г. авторами статьи была разработана анкета мониторинга состояния допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников, который был проведен в 87 регионах Российской Федерации. Данные мониторинга были обобщены. Дополнительно к этому были изучены материалы сайтов и на основе предоставленных документов и публикаций опыт общеобразовательных организаций, вовлеченных в допрофессиональную педагогическую подготовку школьников, проведены беседы с педагогами, участвующими в данной деятельности.

Результаты исследования. В целом можно отметить, что дать достаточно полную и точную информацию о наличии психолого-педагогических классов, объединений социально-педагогической направленности и их деятельности весьма сложно в связи с тем, что большая часть цифровых данных не всегда подтверждается нормативными документами, учебными планами. Кроме того, при выборочной проверке было установлено, что ряд регионов не дал информацию о наличии педагогических классов (групп, объединений школьников психолого-педагогической или социально-педагогической направленности), т. к. сегодня они создаются на базе педагогических и других вузов, о чем не всегда информированы департаменты образования регионов.

Прежде всего, представим обобщенную информацию, полученную в результате обработки данных мониторинга (рис. 1).

В целом по стране всего в 4% образовательных организаций реализуются програм-

мы допрофессиональной педагогической подготовки в следующих формах:

- педагогический (психолого-педагогический) класс на базе одной общеобразовательной организации – в рамках основной или дополнительной образовательной программы;
- сетевой, или распределенный, педагогический (психолого-педагогический) класс на базе нескольких образовательных организаций общего образования – в рамках основной или дополнительной образовательной программы;
- онлайн педагогический (психолого-педагогический) класс;
- реализация программ дополнительного образования детей, направленных на допрофессиональную педагогическую подготовку, в рамках одной или нескольких образовательных организаций как общего, так и дополнительного образования.

Анализ, проведенный по федеральным округам, показал, что наиболее благоприятная ситуация (по соотношению образовательных организаций в целом и ОО, реализующих программы допрофессиональной педагогической подготовки), по организации педагогических классов (групп, объединений) в Дальневосточном и Южном федеральных округах, хотя в процентном соотношении эти цифры незначительны (табл. 1).

Педагогический (психолого-педагогический) класс (группа) на базе одной общеобразовательной организации является наиболее распространенной формой. Он работает в 52% образовательных организаций, которые реализуют допрофессиональную педагогическую под-

Соотношение общего количества образовательных организаций и образовательных организаций, осуществляющих допрофессиональную педагогическую подготовку

Наименование федерального округа	Общее количество образовательных организаций	Количество образовательных организаций, реализующих программы педагогических классов	Количество образовательных организаций, реализующих другие формы допрофессиональной педагогической подготовки
Центральный федеральный округ	6326	57	157
Южный федеральный округ	6547	273	44
Северо-Западный федеральный округ	3959	6	8
Дальневосточный федеральный округ	1071	40	64
Сибирский федеральный округ	9521	79	216
Уральский федеральный округ	1775	5	159
Приволжский федеральный округ	10142	91	120
Северо-Кавказский федеральный округ	4832	36	61
Крымский федеральный округ	564	4	0

готовку. Как правило, педагогические классы действуют в универсальном, гуманитарном или технологическом профилях, для их деятельности используются часы как основной, так и дополнительной образовательных программ [3; 4; 6].

Объемы часов, выделяемых на педагогические или психолого-педагогические дисциплины, варьируются от одного часа в неделю (общий объем, как правило, не превышает 34 часов) до модулей объемом 140 часов в год.

Сетевые, или распределенные, педагогические (психолого-педагогические) классы в целом по стране работают на базе 38% образовательных организаций, реализующих программы допрофессиональной педагогической подготовки. При этом чаще всего такой класс организуется в рамках дополнительной образовательной программы (50%) или сочетания основной и дополнительной образовательных программ (33% ОО).

Опыт организации педагогического класса на базе нескольких ОО является очень перспективным, поскольку открывает большие возможности с точки зрения ресурсного обеспечения и разнообразия программ подготовки. Формы организации взаимодействия в

этом случае могут быть разными – в рамках сетевого взаимодействия, в сетевой форме, на основе школы-ресурсного центра и пр. Центром организации распределенного педагогического класса, как будет показано ниже, может быть не только школа, но и вуз, педагогический колледж и другие организации.

Онлайн-педагогический (психолого-педагогический) класс реализуется в 14% образовательных организаций, занимающихся допрофессиональной педагогической подготовкой. Наибольший опыт организации онлайн педагогических (психолого-педагогических) классов накоплен в Сибирском федеральном округе (34%) и Приволжском федеральном округе (25%). Не реализуются в онлайн-формате (по данным, представленным регионами) педагогические классы в Центральном и Северо-Кавказском федеральных округах (рис. 2).

Реализация программ дополнительного образования детей, направленных на допрофессиональную педагогическую подготовку, осуществляется в 52% образовательных организаций, представленных в отчетах регионов. Она осуществляется в рамках одной (60%) или нескольких (40%) образовательных организаций.



Рис. 2. Деятельность онлайн педагогических (психолого-педагогических) классов по федеральным округам

Педагогический (психолого-педагогический) класс, реализуемый в другом формате, организован и действует в 31% образовательных организаций, осуществляющих допрофессиональную педагогическую подготовку. Зачастую из представленных данных сложно понять, о каком именно формате идет речь, не хватает ни названий образовательных организаций, ни информации на их сайтах, если название ОО есть в результатах мониторинга. В основном в эту категорию попадают педагогические (психолого-педагогические) классы, организованные на базе вузов или колледжей.

Анализ опыта организации работы педагогических и психолого-педагогических классов и групп показал разнообразие форм организации, содержания и методов реализации содержания допрофессиональной педагогической подготовки. Целевыми ориентирами допрофессиональной подготовки являются ориентация на педагогические профессии, развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся в педагогических классах, профессиональная ориентация обучающихся, формирование широкого круга компетенций и образовательных результатов.

Обобщение опыта организации допрофессиональной психолого-педагогической подготовки школьников позволяет разделить наиболее типичные проблемы на две группы.

Проблемы организации работы психолого-педагогических классов заключаются в следующем.

1. Уровень нормативного обеспечения создания и организации деятельности психолого-педагогических классов является недостаточным.

2. Не прописаны механизмы создания и организации деятельности ППК (порядок и условия зачисления в классы, кадровое, материально-техническое, финансовое обеспечение, документация и отчетность и т. д.).

3. Отсутствует преемственность допрофессиональной и профессиональной подготовки: нет договоров или координации работы на уровне сетевого взаимодействия с образовательными организациями высшего или среднего профессионального образования, осуществляющими подготовку по соответствующим направлениям, что снижает заинтересованность обучающихся в поступлении в психолого-педагогический класс, а также результативность самого обучения. В работе с обучающимися принимает участие незначительное число преподавателей вузов и колледжей, недостаточной является база для практической подготовки, школьники не могут познакомиться заранее со студенческой жизнью и др. Сегодня федеральные образовательные стандарты различных уровней образования, построенные на разных методологических и организационных основаниях, не позволяют в полной мере рассматривать психолого-педагогические классы, допрофессиональную педагогическую подготовку как этап непрерывного педагогического образования.

4. Ограничен спектр инструментов отбора школьников, ориентированных на выбор педагогической профессии, для продолжения обучения в педагогических учебных заведениях. К инструментам отбора можно отнести в основном конкурсные мероприятия. Только увеличение их числа не даст возможность преимущественного права поступления в высшие профессиональные педагогические учебные заведения педагогически одаренным школьникам в силу соревновательного характера этих мероприятий, предпочитаемого не всеми подростками.

5. Можно говорить о низком уровне или отсутствии взаимодействия психолого-педагогических классов с другими ОО, в которых также имеются подобные объединения психолого-педагогической направленности. Число обучающихся, участвующих в олимпиадной или конкурсной деятельности психолого-педагогической направленности, незначительно, отсутствуют обмен опытом между образовательными организациями, совместные конференции, стажировочные площадки и др.

6. Информационное подкрепление работы ППК является недостаточным. Официальные сайты образовательных организаций не освещают работу ППК, нет отдельных вкладок с информацией, новостная лента многих организаций не содержит информацию о профориентации на педагогическую профессию, о деятельности ППК.

7. Развитие допрофессиональной психолого-педагогической подготовки в онлайн-формате является недостаточным.

8. Слабо используются ресурсы наставничества в работе психолого-педагогических и педагогических классов. Возможными наставниками для обучающихся в психолого-педагогических классах могли бы стать студенты педагогических вузов и колледжей. Сами обучающиеся могли бы стать наставниками для более младших детей.

Проблемы содержания работы психолого-педагогических классов состоят в следующем.

1. Отсутствуют общие целевые и содержательные ориентиры деятельности педагогических классов и в целом допрофессиональной педагогической подготовки.

2. Преобладает теоретическая подготовка без создания условий для развития получаемых знаний и умений на практике.

3. Отсутствуют вариативность, возможности для проектирования индивидуальных

маршрутов освоения программ. Почти полностью отсутствуют программы ППК с инвариантной и вариативной частью.

4. Недостаточно используются цифровые образовательные ресурсы в деятельности психолого-педагогических классов.

5. Сущность ППК сводится к профориентационной деятельности, используется преимущественно диагностика, которая выявляет склонности и способности к тому или иному виду профессиональной деятельности.

6. В содержании учебных планов ППК для школьников имеются разделы, дублирующие дисциплины 1-го и 2-го курсов педагогических вузов, что не отвечает цели и задачам допрофессиональной подготовки.

Заключение и выводы. На основе анализа и обобщения опыта деятельности образовательных и профессиональных организаций регионов определим перспективные пути развития допрофессиональной психолого-педагогической подготовки школьников:

1) разработка нормативного обеспечения допрофессиональной педагогической подготовки;

2) включение допрофессиональной педагогической и психолого-педагогической подготовки в систему непрерывного педагогического образования, что предполагает:

– сопряжение образовательных результатов различных уровней непрерывного педагогического образования, в том числе результатов обучения учащихся психолого-педагогических классов;

– включение педагогических и психолого-педагогических классов в систему непрерывной социально-педагогической подготовки на основе взаимодействия их с вузами и педагогическими колледжами региона; организация наставничества «студент – обучающийся», «старший обучающийся – младший обучающийся» и др.;

– обеспечение преемственности содержания обучения; льготы для выпускников психолого-педагогических классов при поступлении в вуз или колледж на соответствующие направления подготовки;

– расширение линейки инструментов отбора за счет учета в качестве индивидуальных достижений обучающихся результатов обучения по профильным образовательным программам, реализованным с участием образовательных организаций среднего и высшего профессионального педагогического образования;

– оценку достигнутых результатов с использованием современных процедур оценки базового уровня профессиональных результатов, таких, например, как демонстрационный экзамен для юниоров по стандартам World Skills Russia;

3) развитие у обучающихся ценностно-смысловой сферы, ориентированной на работу в педагогических профессиях;

4) организация взаимодействия образовательных организаций, реализующих допрофессиональную педагогическую подготовку на федеральном, региональном и муниципальном уровнях;

5) индивидуализация и персонализация допрофессиональной педагогической подготовки;

6) усиление практической направленности и развитие актуальных для будущих педагогов компетенций, означающее создание возможностей для практико-ориентированной подготовки обучающихся – профессиональные пробы, работа помощниками вожатых и классных руководителей, разработка и реализация проектов, практика в образовательных организациях и др.; включение в примерные программы разделов и тем, посвященных развитию компетенций 4К, мягких навыков и пр.;

7) разработка и организация научно-методического сопровождения деятельности педагогических и психолого-педагогических классов;

8) разработка и реализация программ повышения квалификации педагогов и специалистов, участвующих в деятельности психолого-педагогических классов; широкое привлечение к работе в педагогических и психолого-педагогических классах преподавателей педагогических вузов и колледжей, студентов старших курсов, организация педагогической практики студентов на базе педагогических классов; создание общественных организаций, объединений педагогов психолого-педагогических классов на федеральном и региональном уровнях;

9) использование существующих и создание новых цифровых образовательных ресурсов и платформ в допрофессиональной педагогической подготовке;

10) организация информационного сопровождения деятельности педагогических и психолого-педагогических классов на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, а также в самих образовательных организациях.

Список литературы

1. Васильева О. Выступление на Совете при Президенте РФ по русскому языку 5 ноября 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://news.rambler.ru/community/43104467-putin-provodit-zasedanie-soveta-po-russkomu-yazyku-v-moskve> (дата обращения: 23.03.2021).

2. Данилова Л.Н. Образовательное лидерство Сингапура как социокультурный феномен // Ярослав. пед. вестн. 2018. № 3. С. 55–62.

3. Дорохова Т.С., Верхотурова Ю.А. Примерная программа по дисциплине «Введение в профессиональную деятельность педагогов». Екатеринбург, 2020. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/6df/6df5108d565bcbac23979fcf6bebecde.pdf> (дата обращения: 19.03.2021).

4. Муниципальный проект «Успех каждого ребенка» (Ханты-Мансийский автономный округ – Югра) / Т.А. Голикова, М.Н. Ракова, Е.М. Зак. М., 2018.

5. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 23.03.2021).

6. Педагогические классы. Документы // Уральский государственный педагогический университет: [сайт]. URL: <https://uspu.ru/projects/pedagogicheskie-klassy/doc/> (дата обращения: 19.03.2021).

7. Социальная педагогика. Профорентация и самоопределение детей-сирот: учеб. пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков, А.В. Золотарева [и др.]. 3-е изд., испр. и доп. М., 2020.

8. Чернявская А.П. Психологические предпосылки развития профессиональной зрелости старшеклассников // Ярослав. пед. вестн. 2017. № 3. С. 166–169.

9. Чернявская А.П. Психологические факторы профессиональной зрелости // Современное образование: роль психологии: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л.М. Митиной. М.; СПб., 2014. С. 606–609.

10. Bayborodova L.V., Cherniavskaia A.P., Serebrennikov L.N., Yudin V.V. Project of individual learning activity for future teachers / 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Conference proceedings. 2016. P. 789–796.

11. Brok P.D., Wubbels T., Tartwijk J.V. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands // Teachers and Teaching. 2017. Vol. 23. Is. 8. P. 881–895.

12. Brown D. Career choice and development/ Brown D. and associates. 4th Ed. San Francisco, CA, 2002.

13. Choi P.L., Tang S.Y.F. Teacher commitment trends: cases of Hong Kong teachers from 1997 to

2007 // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 5. Is. 5. P. 767–777.

14. Rojkov M.I., Bayborodova L.V., Belkina V.V., Chernyavskaya A.P., Serebrennikov L.N. Students' self-development: the socio-pedagogical concept. 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts Sgem 2018. Conference proceedings, 2018. P. 693–702.

15. Struyven K., Vanthournout G. Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching // Teaching and teacher education. 2014. Vol. 43. P. 37–45.

16. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies / Eurydice Report. Luxembourg, 2015.

* * *

1. Vasil'eva O. Vystuplenie na Sovete pri Prezidente RF po russkomu yazyku 5 noyabrya 2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://news.rambler.ru/community/43104467-putin-provodit-zasedanie-soveta-po-russkomu-yazyku-v-moskve> (data obrashcheniya: 23.03.2021).

2. Danilova L.N. Obrazovatel'noe liderstvo Singapura kak sociokul'turnyj fenomen // Yarosl. ped. vestn. 2018. № 3. S. 55–62.

3. Dorohova T.S., Verhoturova Yu.A. Primer-naya programma po discipline «Vvedenie v professional'nyu deyatel'nost' pedagogov». Ekaterinburg, 2020. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/6df/6df5108d565bcbae23979fcf6bebecde.pdf> (data obrashcheniya: 19.03.2021).

4. Municipal'nyj projekt «Uspekh kazhdogo rebenka» (Hanty-Mansijskij avtonomnyj okrug – Yugra) / T.A. Golikova, M.N. Rakova, E.M. Zak. M., 2018.

5. Nacional'nyj projekt «Obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (data obrashcheniya: 23.03.2021).

6. Pedagogicheskie klassy. Dokumenty // Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet: [sajt]. URL: <https://uspu.ru/projects/pedagogicheskie-klassy/doc/> (data obrashcheniya: 19.03.2021).

7. Social'naya pedagogika. Proforientaciya i sa-moopredelenie detej-sirot: ucheb. posobie / L.V. Bajborodova, M.I. Rozhkov, A.V. Zolotareva [i dr.]. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2020.

8. Chernyavskaya A.P. Psihologicheskie predposylki razvitiya professional'noj zrelosti starsheklassnikov // Yarosl. ped. vestn. 2017. № 3. S. 166–169.

9. Chernyavskaya A.P. Psihologicheskie faktory professional'noj zrelosti // Sovremennoe obrazovanie: rol' psihologii: materialy X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. L.M. Mitinoj. M.; SPb., 2014. S. 606–609.

Pre-professional teacher education of schoolchildren in the modern conditions

The article deals with the substantiation that the training of future teachers is a long process related not only with the acquiring of necessary knowledge and skills but also with the development of the value and semantic basis of the activity. There are given the results of the monitoring of the pre-professional teacher training in all the regions of the Russian Federation. There are revealed the most widespread forms of the organization of the pre-professional teacher education of schoolchildren. The author describes the difficulties of the process.

Key words: teacher, pre-professional education, monitoring, senior pupils, continuous teacher education.

(Статья поступила в редакцию 25.05.2021)

В.О. ЗИНЧЕНКО
(Луганск)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Обосновывается необходимость формирования у будущих экономистов готовности к инновационной деятельности. Определяется комплекс методологических подходов как интеграция системного, синергетического, деятельностного, практико-ориентированного, личностно ориентированного и креативного подходов, что будет служить научной основой эффективного формирования у будущих экономистов готовности к инновационной деятельности.

Ключевые слова: высшее экономическое образование, инновационная деятельность экономиста, формирование готовности к инновационной деятельности.

Потребность в скорейшей модернизации всех отраслей отечественной экономики, ее переход к состоянию устойчивого инновационного развития становятся все более ощутимы-

ми в контексте не только достижений научно-технического прогресса и конкуренции технологий, но и необходимости в условиях геополитических противостояний обеспечить собственную безопасность, независимость и самодостаточность в производстве всех видов товаров и услуг. Взятый в 2008 г. курс на инновационное развитие страны [16] не был полностью реализован в силу множества причин: отсутствия детально проработанной программы развития, необходимой для ее реализации нормативной базы, экономических кризисов, политико-экономических санкций, существующего разрыва между наукой, производством и образованием, нехватки квалифицированных кадров и др.

При этом направления, заложенные в Концепции социально-экономического развития, были восприняты российским обществом как верные, что нашло свое отражение в новом программном документе, определяющем национальные цели и приоритетные задачи развития страны в рамках ряда национальных проектов [17]. Значимым с точки зрения перехода к инновационной экономике и инновационного развития общества является национальный проект «Образование», поскольку без специалиста, подготовленного к практическому воплощению новых идей и замыслов, любые проекты и программы так и останутся хорошо описанной, но не реализованной мечтой. В этом контексте исследователи отмечают, что в России, как и в ряде других стран мира, наблюдается трансформация теории человеческого капитала, и уже не инвестиции в образование обеспечивают экономический рост, а экономический рост и инновации подталкивают образование на новый уровень развития [1].

Укажем, что поставленные задачи инновационного развития страны во многом абсолютно справедливо связываются с практико-ориентированной и исследовательской подготовкой инженерных и педагогических кадров, специалистов в сфере естественно-научного знания; развитием университетской науки, ее непосредственной связи с образованием и производством; цифровизацией образования как важного звена цифровизации экономики и систем управления. Однако, на наш взгляд, говоря о модернизации высшего образования, не уделяют должного внимания качественно новому содержанию подготовки специалистов для сферы экономики и управления. А ведь именно от их квалифицированной работы за-

висят экономическая обоснованность внедрения инноваций и возможность предприятий вести экономически целесообразную высокотехнологичную деятельность.

Отметим, что в последние годы количество диссертационных исследований, посвященных проблеме подготовки экономистов в системе высшего образования, не очень велико по сравнению с научными работами, предлагающими подходы к повышению качества высшего инженерного, педагогического, военного образования. В контексте научных поисков ученых в области совершенствования высшего экономического образования укажем диссертации Н.А. Лукьяновой (2015), Е.А. Храмовой (2018); А.А. Кизимы (2020), М.М. Каиновой (2020), М.А. Раджабарова (2020), Л.С. Масловой (2021), посвященных организации профессиональной подготовки экономистов и отдельных ее видов на основе компетентностного подхода; О.С. Корневой (2016) и Д.Д. Донева (2020), направленных на формирование информационной компетентности экономиста. Исследовались также вопросы формирования профессионально значимых качеств экономиста (С.В. Мишина, 2020) и его профессиональной культуры (Г.А. Гущина, 2015); проблемы профессиональной социализации (Е.А. Прохорова, 2016) и непрерывного самообразования экономистов (Э.М. Эрикенова, 2020).

Укажем, что решение обозначенных выше проблем проводится исследователями в рамках широкого перечня методологических подходов: компетентностного, системного, деятельностного, акмеологического, средового, контекстного, технологического и др., где доминирующим в силу требований государственных образовательных стандартов выступает компетентностный методологический подход. При этом возникает вопрос о том, какие методологические подходы или совокупность подходов будут наиболее целесообразными для подготовки экономистов в контексте реализации эффективной инновационной деятельности. Прежде всего определимся в рамках нашего исследования с понятиями «инновации» и «методологический подход».

Инновация – достаточно сложная категория, поскольку она понимается и как процесс, и как результат, часто объединяемые термином *нововведение*, приводящие к изменению производственного, экономико-управленческого, общественного и других механизмов, приносящих материальные и нематериальные выго-

ды его прямым и косвенным участникам. Еще в начале XX в. выдающийся русский и советский экономист Н.Д. Кондратьев, не употребляя термина *инновации*, говорил о значительных изменениях в технике, технологиях, экономическом и торговом взаимодействии, финансовых механизмах, которые переводят экономическую систему из одного состояния в другое: либо способствуя экономическому росту, либо приводя к экономическому спаду. В соответствии с этим представители Донецкого национального технического университета считают, что будущий экономист для работы в условиях инновационных изменений должен получить специальную подготовку в области инвестиционно-инновационной теории и практики, поскольку любые нововведения требуют специфических, индивидуальных подходов к привлечению и использованию денежных средств и материальных ресурсов с «целью оптимизации эффективности хозяйственно-экономических процессов на предприятии» [3].

Укажем, что продуктивная работа экономиста в условиях инновационного развития общества требует широкого спектра практических навыков по изучению национального и регионального рынков в контексте потребности в инновационном продукте; потенциальных возможностей предприятий к внедрению и использованию инноваций; оценки рисков и потенциальных прибылей в условиях нововведений; выработки системы управленческих решений по инновационному развитию предприятия и пр. Как мы отмечали выше, одной из причин аспектной реализации Концепции социально-экономического развития России стало отсутствие детально разработанных программ, что означает в том числе и невозможность привлечь для этого достаточное число экономистов с требуемыми знаниями, умениями и навыками результативной инновационной деятельности.

Направленность на инновационное обновление всех сфер общественной жизни в государстве и несоответствие содержания подготовки экономистов задачам социально-экономического развития обусловили введение новых образовательных стандартов высшего образования серии 3++ для укрупненной группы «Экономики и управление». Однако их анализ свидетельствует о том, что кардинальных изменений в требованиях стандартов в контексте обеспечения готовности будущих экономистов к инновационной деятель-

ности не произошло. По мнению А.П. Кирдан, подготовка к такого рода деятельности требует внедрения инновационных педагогических технологий, прежде всего интерактивных, которые и позволят сформировать требуемые компетенции [11].

Однако, исходя из логики проведения педагогических исследований, детально описанных Н.М. Борытко, М.Е. Дурановым, В.И. Загвязинским, Н.В. Кузьминой, В. А. Слостениным и другими выдающимися педагогами-исследователями, любое новшество в образовательном процессе, любая педагогическая технология должны опираться на специально подобранную методологию, которая в силу комплексности задач профессиональной подготовки личности не может ограничиваться одним или двумя методологическими подходами. Поэтому прежде чем говорить о введении тех или иных технологий, методов, приемов, средств инновационного обучения, необходимо определиться с методологией совершенствуемого процесса.

Мы понимаем методологический подход как комплекс тех понятий, принципов, приемов и методов, которые используются учеными в исследовании и особым образом организуют их деятельность [9]. Исходя из сущности деятельности экономиста, специфики инновационной деятельности, а также задач инновационного развития общества, считаем, что методологической основой подготовки будущих экономистов к инновационной деятельности является интеграция ведущих положений системного, синергетического, деятельностного, практико-ориентированного, личностно ориентированного и креативного методологических подходов. Обоснуем нашу позицию.

Не вызывает сомнений, что процесс профессионального становления личности специалиста должен рассматриваться как система, каждый из элементов которой оказывает определенное содержательно-смысловое воздействие на обучающегося с учетом влияний внешней среды. С.Н. Небиев подчеркивает, что переход экономических систем к инновационным формам функционирования объективно обуславливает необходимость в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов, в основе которого должно лежать формирование системного экономического мышления, получение специалистами фундаментальных профессиональных (системных) знаний, навыков прогнозирования результатов реализации управленческих ре-

шений, а также умений действовать в нестандартных ситуациях [14].

А.С. Вершков указывает, что благодаря системному подходу процесс подготовки будущих специалистов можно построить на основе системы целей и требований, поставленных обществом перед обучающимися (*требования государственных стандартов*), а также отразить ту специфику сущности подготовки, которая характерна для потребностей конкретных отраслей экономики, регионов, работодателей, задач реализации национальных программ и проектов [6]. Кроме того, системный подход имеет существенные преимущества в развитии навыков взаимодействия будущего специалиста с субъектами внутренней и внешней среды, что для формирования у будущих экономистов готовности к инновационной деятельности имеет большое значение, поскольку позволяет студенту постепенно входить в профессиональную среду, участвовать как наблюдателю, а затем стажеру в реальной инновационной деятельности экономических служб предприятий и организаций.

Однако, как указывает Л.Д. Медведева, существующая практика подготовки будущих экономистов не обеспечивает реального их взаимодействия с профессиональной средой, в результате чего и возникают противоречия между потребностями национальной экономики в инновационном развитии и возможностями экономического образования подготовить специалистов нужной квалификации [12]. Полностью разделяем позицию исследовательницы, что процесс подготовки экономистов сегодня должен опираться на методологию интеграции, в которой интегративную, объединяющую роль играет синергетический подход.

В контексте подготовки будущих экономистов к эффективной инновационной деятельности синергетический подход обеспечивает открытость и развитие системы экономического образования, ее объединение с профессиональной и социальной средами, а следовательно:

- развивает учебно-познавательную мотивацию, нацеленность профессиональной подготовки студентов, их эмоциональные и волевые качества;
- способствует формированию культуры профессионального поведения и взаимодействия, расширению спектра профессиональных знаний, актуализации их на практи-

ке, переводу навыков решения учебно-профессиональных задач в опыт реализации инновационной деятельности.

Отметим, что синергетический подход используется в исследовании экономических явлений и процессов, в теории и практике управления организациями, а в условиях социально-экономических процессов современной России позволяет, по мнению Л.М. Гайсиной, сочетать постоянные изменения, современные трансформации и самоорганизацию в системе управления предприятием, способствуя его стабильному и динамичному развитию [8].

Однако синергетический подход только создает почву для развития профессиональных знаний, умений, навыков, появления опыта инновационной деятельности. Приобретенные студентами знания, умения и навыки выступают в своем единстве как существенные компоненты деятельности, которая и обеспечивает переход и преобразование идеального в материальное. Именно поэтому подготовка будущих экономистов к инновационной деятельности тесным образом связана с методологией деятельностного подхода, ведущие положения которого заложены в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно этой теории, именно деятельность определяет активность студента, его целенаправленное субъект-субъектное и субъект-объектное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, внутренней и внешней средой.

Применение деятельностного подхода детерминирует профессионально-личностное развитие студента, которое происходит благодаря внешним условиям для целенаправленной, мотивированной деятельности по овладению знаниями в области инноватики, выработке умений и навыков их использования для решения задач инновационного развития производств, отраслей, экономики и общества в целом. По мнению профессора Ф.Г. Ялалова [19], опыт, который формируется в процессе деятельности и отождествляет потребность и готовность личности реализоваться в выбранной профессии, становится основным и решающим фактором для освоения компетенций.

Возможности, которые возникают для подготовки квалифицированного специалиста, основанной на ведущих положениях деятельностного подхода, требуют своего логического развития в трех плоскостях: во-первых, в практико-ориентированной плоскости, которая максимально приближает содержание профессиональной подготовки будущих эконо-

номистов к реалиям экономической деятельности на современных предприятиях и организациях; во-вторых, в личностной плоскости, которая способствует формированию системы профессиональных ценностей экономиста, развитию у него профессионально значимых качеств, профессиональной культуры, что позволяет выпускнику успешно адаптироваться в профессиональном сообществе; в-третьих, в креативной плоскости, обеспечивающей развитие креативного компонента экономического мышления специалиста, его способности находить нестандартные решения сложных профессиональных ситуаций, воспринимать, продуцировать и реализовывать новые идеи по развитию деятельности субъектов хозяйственной деятельности. В этом контексте методология подготовки экономиста к инновационной деятельности должна быть расширена за счет ведущих положений практико-ориентированного, личностно ориентированного и креативного методологических подходов.

Использование практико-ориентированного подхода обусловлено требованиями работодателей, которым необходим специалист, не просто способный применять профессиональные знания при выполнении определенных профессиональных и социальных функций, но и обладающий инновационным типом мышления, способный генерировать и воплощать новые идеи, находить оригинальные способы решения производственных проблем в условиях ресурсных и временных ограничений. Сегодня практическая подготовленность к профессиональной деятельности – один из важнейших вопросов совершенствования высшего экономического образования в России.

Традиционный подход подготовки экономистов, построенный на выработке рутинных экономических умений и навыков, не позволяет выпускникам экономических факультетов эффективно решать реальные профессиональные проблемы и ситуации. В связи с этим образовательные программы подготовки экономистов должны разрабатываться с учетом целей деятельности отраслевых и региональных предприятий и организаций, текущих и перспективных задач развития экономики в целом, обеспечения высокой эффективности управления и получения необходимой прибыли [4].

Считаем, что практико-ориентированное обучение должно максимально приблизить подготовку специалистов к требованиям работодателей и современному характеру задач профессиональной деятельности, что позво-

ляет нам под практико-ориентированным обучением понимать процесс квазипрофессиональной учебно-познавательной деятельности по формированию у обучающихся практических умений и навыков, их апробации и проецирования в опыт самостоятельного решения выпускником различных по сложности задач профессиональной деятельности [10].

Как следует из исследований Л.Е. Солянкиной [18], создание квазипрофессиональной среды формирует вокруг участников образовательного процесса некое постоянно изменяющееся пространство, способствующее профессиональному и личностному развитию всех участников процесса подготовки, с одной стороны, взаимодействующих при решении практико-ориентированных ситуаций, с другой – развивающих это пространство вместе с субъектами и объектами деятельности.

Важным, по мнению С.В. Мишиной, является то, каким образом организуется реализация практико-ориентированного подхода [13]. В отечественной практике данная методология находит свое отражение в изменении структуры образовательной деятельности, что связано с расширением объемов практических занятий, учебных и производственных практик. В зарубежном высшем экономическом образовании параллельно реализуется и другое направление, связанное с применением практико-ориентированных технологий.

В связи с этим Л.В. Невская и С.Г. Ахметова указывают, что существующая практика реализации в подготовке экономистов практико-ориентированного подхода с использованием активных методов обучения, командной, проектной работы должна быть дополнена вовлечением работодателей в образовательный процесс, а также решением в процессе производственной практики и выпускных квалификационных работ конкретных экономических и управленческих задач, стоящих перед предприятиями и организациями [15].

Безусловно, в процессе практико-ориентированной подготовки происходит и раскрытие внутренних способностей будущих экономистов, что предусматривает наличие потребностей личности обучающегося в обновлении, развитии, самопознании, в понимании своих действий, целей, средств по формированию готовности к инновационной деятельности. Данный аспект профессиональной подготовки будущих экономистов обуславливает построение ее на ведущих положениях личностно ориентированного подхода, наполняющего содержание образования социальными, профессио-

нальными и личностными смыслами. Считаем, что личностно ориентированный методологический подход позволяет учитывать не только личные цели, мотивы, установки будущих экономистов при овладении профессией, но и понимание «ценности и значимости получаемых профессиональных знаний и профессиональной деятельности для личности самого студента, работодателей, общества и государства» [9], что в контексте решения задач инновационного развития страны имеет, на наш взгляд, большое значение.

Отметим также позицию Е.В. Богомоловой, которая рассматривает личностно ориентированный подход как основу для проектирования образовательных программ и конкретизации методического обеспечения подготовки будущих специалистов, исходя из необходимости решения задач инновационного развития в условиях неопределенности [2].

Личностно ориентированный подход в нашем исследовании ставит развитие личности будущего экономиста как активного участника инновационного развития общества в центр проектирования содержания и организации высшего экономического образования. Это позволит выявлять и учитывать индивидуальные способности студентов, обеспечит формирование личности специалиста, способного самостоятельно выбирать вектор своей учебно-познавательной деятельности, а в дальнейшем самореализовываться в социально-экономической среде.

Системный, синергетический, деятельностный, личностно ориентированный и практико-ориентированный подходы в своей интеграции создают базу для успешной реализации креативного подхода в виде системных, практико-ориентированных инвестиционно-инновационных знаний, умений и навыков, ценностей и качеств личности будущего экономиста, значимых для осуществления инновационной деятельности и отраженных в первичном опыте ее реализации под руководством наставников – педагогов и экономистов-практиков.

Однако этого недостаточно для решения задач инновационного развития общества, поскольку само создание инноваций и их воплощение требуют креативного мышления, способности мыслить нелинейно, предлагая спектр различных по характеру решений проблемной ситуации, неизбежно возникающих в процессе инновационной деятельности. Сегодня в условиях жесткой конкуренции, не-

обходимости не только модернизировать, но и возродить предприятия и отрасли отечественной экономики важен творческий и одновременно взвешенный подход к организации хозяйственной деятельности, проектированию и производству новых товаров и технологий.

Воспитание креативной личности, мотивированной к инновационной деятельности, требует и особой методологии, в частности методологии креативного подхода. По мнению Е.Г. Брындина, особенностью профессионального образования на основе креативного подхода является «формирование креативного мышления, развитие творческих способностей и интеллектуального потенциала, поиск новых подходов в решении современных проблем», что позволит осуществлять подготовку новаторов, способных к «творческому саморазвитию и самосовершенствованию» [5]. Поддерживая эту позицию, А.В. Владыко отмечает, что применение креативного подхода в процессе подготовки будущих экономистов переводит субъект-субъектное взаимодействие студентов и преподавателей на качественно новый уровень, уровень совместного исследовательского поиска и сотворчества с высокой долей и ценностью самостоятельной работы студентов [7].

Это и обеспечивает формирование креативного мышления у будущих экономистов, требуя при этом дифференцированного подхода к обучению студентов, а вернее – создания разных траекторий образования, в которых благодаря подбору дисциплин, форм (*командных, групповых*) и методов (*активных и интерактивных*) обучения, интеграции образовательного, научного и производственного процессов и возникают условия формирования и развития креативного мышления.

Как свидетельствует изложенный материал, мы сознательно не включили в методологическую основу подготовки будущих экономистов к инновационной деятельности компетентностный подход. Мы не связываем нашу позицию с отсутствием четко сформулированных в новых образовательных стандартах подготовки будущих экономистов компетенций в сфере инновационной деятельности, а исходим из того, что, в сущности, компетентностный подход – это развитие ведущих положений системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов, которые мы используем в нашем исследовании.

Таким образом, методологической основой подготовки будущих экономистов к ре-

шению задач инновационного развития общества является интеграция ведущих положений системного, синергетического, деятельностного, практико-ориентированного, личностно ориентированного и креативного методологических подходов. Системный подход обеспечивает целостность и системность формирования готовности к инновационной деятельности, взаимосвязь всех составляющих этого процесса и учет внутренних и внешних воздействий на систему. Синергетический подход обеспечивает интеграцию всех компонентов подготовки будущих экономистов к инновационной деятельности, выводя процесс обучения на качественно новый уровень, способствующий раскрытию интеллектуального и творческого потенциала студентов. Деятельностный подход выполняет ведущую роль в активизации учебно-познавательной деятельности студентов по овладению знаниями, умениями, навыками инновационной деятельности, проявлении ими инициативы в личном и профессиональном совершенствовании. Практико-ориентированный подход способствует вхождению будущего экономиста в профессиональную среду, апробации полученных знаний и навыков при решении квази-профессиональных задач с последующей их трансформацией в первичный опыт инновационной деятельности. Реализуемый одновременно личностно ориентированный подход обеспечивает мотивационные, эмоционально-личностные, волевые и ценностные аспекты инновационной деятельности как значимые составляющие профессиональной деятельности экономиста и процесса профессиональной подготовки. Креативный подход создает условия по формированию креативного экономического мышления, развитию выявленного благодаря синергии интеллектуального и творческого потенциала студента, перевода навыков творческого решения нестандартных ситуаций в потребность продуктивной инновационной деятельности и собственного профессионально-творческого совершенствования.

Выявленная нами методологическая основа подготовки будущих экономистов к решению задач инновационного развития общества позволяет на научной основе совершенствовать процесс подготовки студентов экономических специальностей и выбирать наиболее эффективные формы, методы, средства, технологии формирования у них готовности к инновационной деятельности.

Список литературы

1. Алпеева Е.А., Окунькова Е.А. К обоснованию новой парадигмы взаимосвязи человеческого капитала и экономического роста в инновационной экономике // Экономика в промышленности. 2020. Т. 13. № 4. С. 471–481.
2. Богомолова Е.В. Интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов как методологическая основа подготовки современного специалиста // Гуманизация образования. 2017. № 4. С. 33–38.
3. Бондарева И.А., Кравченко С.И., Мешков А.В. Особенности инвестиционно-инновационной направленности подготовки студентов в техническом вузе (на примере Донецкого региона) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Экономические науки. 2015. № 4(223). С. 236–244.
4. Бондаренко Т.Н., Латкин А.П. Роль практико-ориентированного подхода в учебном процессе вуза при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7784> (дата обращения: 13.05.2021).
5. Брындин Е.Г. Креативное инновационное высшее образование [Электронный ресурс] // Россия: тенденции и перспективы развития. 2018. № 13-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-innovatsionnoe-vysshee-obrazovanie> (дата обращения: 14.05.2021).
6. Вершков А.С. Системный подход к организации процесса развития персональной ответственности будущих специалистов в условиях образовательной среды современных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5(84). С. 95–100.
7. Владыко А.В. Формирование и развитие креативного мышления в системе экономического образования // Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы бизнес-образования», 8–9 апр. 2010 г., Минск, 2011. С. 73–75.
8. Гайсина Л.М. Социально-ориентированное управление на предприятиях нефтегазового комплекса в условиях трансформации: синергетический подход: специальность 22.00.08. «Социология управления»: дис. ... д-ра социол. наук. Тюмень, 2019.
9. Зинченко В.О., Манченко И.П. Методологическая основа формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 136–140.
10. Зинченко В.О., Россомахина О.М. Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 151–156.
11. Кирдан А.П. Инновационные технологии профессиональной подготовки будущих экономи-

стов в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] // Хуманитарни Балкански изследвания. 2019. № 2(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-professionalnoy-podgotovki-buduschih-ekonomistov-v-sisteme-nepre-ryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.05.2021).

12. Медведева Л.Д. Общенаучная основа интегративной подготовки экономистов: системно-синергетический подход // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6(31). С. 119–121.

13. Мишина С.В. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих экономистов и тенденции гуманитаризации и фундаментализации образования // Вестн. Ижевск. гос. техн. ун-та им. М.Т. Калашникова. 2017. Т. 20. № 2. С. 177–179.

14. Небиев С.Н. Обоснование значимости развития методологии подготовки профессионально-автономного экономиста в условиях информационно-образовательной среды вуза // Таврический научный обозреватель. 2015. № 2-1. С. 91–95.

15. Невская Л.В., Ахметова С.Г. Практико-ориентированная подготовка специалистов для инновационной экономики // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2020. № 1. С. 241–253.

16. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р (ред. от 28 сент. 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения: 11.05.2021).

17. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 11.05.2021).

18. Солянкина Л.Е. Подготовка компетентного экономиста в условиях прикладного бакалавриата // Междунар. науч.-исследоват. журн. 2013. № 7(14). Ч. 4. С. 109–112.

19. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–93.

* * *

1. Alpeeva E.A., Okun'kova E.A. K obosnovaniyu novej paradigmy vzaimosvyazi chelovecheskogo kapitala i ekonomicheskogo rosta v innovacionnoj ekonomike // Ekonomika v promyshlennosti. 2020. Т. 13. № 4. С. 471–481.

2. Bogomolova E.V. Integraciya lichnostno-orientirovannogo i sinergeticheskogo podhodov kak metodologicheskaya osnova podgotovki sovremennogo specialista // Gumanizaciya obrazovaniya. 2017. № 4. С. 33–38.

3. Bondareva I.A., Kravchenko S.I., Meshkov A.V. Osobennosti investicionno-innovacionnoj napravlenosti podgotovki studentov v tekhnicheskom vuze (na primere Doneckogo regiona) // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Ekonomicheskie nauki. 2015. № 4(223). С. 236–244.

4. Bondarenko T.N., Latkin A.P. Rol' praktiko-orientirovannogo podhoda v uchebnom processe vuza pri formirovanii i razvitii otraslevyh i regional'nyh rynkov uslug RF [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7784> (дата обрaщения: 13.05.2021).

5. Bryndin E.G. Kreativnoe innovacionnoe vysshee obrazovanie [Elektronnyj resurs] // Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya. 2018. № 13-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-innovatsionnoe-vysshee-obrazovanie> (дата обрaщения: 14.05.2021).

6. Vershkov A.S. Sistemnyj podhod k organizacii processa razvitiya personal'noj otvetstvennosti buduschih specialistov v usloviyah obrazovatel'noj sredy sovremennyh vuzov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 5(84). С. 95–100.

7. Vladyko A.V. Formirovanie i razvitie kreativnogo myshleniya v sisteme ekonomicheskogo obrazovaniya // Materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Aktual'nye problemy biznes-obrazovaniya», 8–9 apr. 2010 g., Minsk, 2011. С. 73–75.

8. Gajgina L.M. Social'no-orientirovannoe upravlenie na predpriyatiyah neftegazovogo kompleksa v usloviyah transformacii: sinergeticheskij podhod: special'nost' 22.00.08. «Sociologiya upravleniya»: dis. ... d-ra sociol. nauk. Tyumen', 2019.

9. Zinchenko V.O., Manchenko I.P. Metodologicheskaya osnova formirovanie professional'nyh cennostej lichnosti buduschih ekonomistov // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020. Т. 26. № 3. С. 136–140.

10. Zinchenko V.O., Rossomahina O.M. Metodologicheskaya osnova praktiko-orientirovannogo obucheniya v vuze // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020. Т. 26. № 1. С. 151–156.

11. Kirdan A.P. Innovacionnye tekhnologii professional'noj podgotovki buduschih ekonomistov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Humanitarni Balkanski izsledvaniya. 2019. № 2(4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-professionalnoy-podgotovki-buduschih-ekonomistov-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обрaщения: 12.05.2021).

12. Medvedeva L.D. Obshchenauchnaya osnova integrativnoj podgotovki ekonomistov: sistemno-sinergeticheskij podhod // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. № 6(31). С. 119–121.

13. Mishina S.V. Praktiko-orientirovannyj podhod k professional'noj podgotovke buduschih eko-

nomistov i tendencii gumanitarizacii i fundamentalizacii obrazovaniya // Vestn. Izhevsk. Gos. tekhn. un-ta im. M.T. Kalashnikova. 2017. T. 20. № 2. S. 177–179.

14. Nebiev S.N. Obosnovanie znachimosti razvitiya metodologii podgotovki professional'no avtonomnogo ekonomista v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy vuza // Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'. 2015. № 2-1. S. 91–95.

15. Nevskaya L.V., Ahmetova S.G. Praktiko-orientirovannaya podgotovka specialistov dlya innovacionnoj ekonomiki // Vestnik PNIPU. Social'no-ekonomicheskie nauki. 2020. № 1. S. 241–253.

16. O Konceptcii dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17 noyab. 2008 g. № 1662-r (red. ot 28 sent. 2018 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (data obrashcheniya: 11.05.2021).

17. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. № 204 (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (data obrashcheniya: 11.05.2021).

18. Solyankina L.E. Podgotovka kompetentnogo ekonomista v usloviyah prikladnogo bakalavriata // Mezhdunar. nauch.-issledovat. zhurn. 2013. № 7(14). Ch. 4. S. 109–112.

19. Yalalov F.G. Deyatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 1. S. 89–93.

Methodological basis of training of future economists to solve the tasks of the innovative development of the society

The article deals with the substantiation of the necessity of the development of the readiness to innovative activity of future economists. There is defined the complex of the methodological approaches as the integration of system, synergetic, activity, practice oriented, personality oriented and creative approaches that will serve as a scientific basis of the efficient development of the readiness to innovative activities of future economists.

Key words: *higher economic education, innovation activity of economist, development of readiness to innovation activity.*

(Статья поступила в редакцию 31.05.2021)

А.А. ГЛЕБОВ
(Волгоград)

ПОКАЗАТЕЛИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассматривается назначение рубрики «Практическая значимость результатов диссертационного исследования», ее смысл, функции, структура. На конкретных примерах раскрываются типичные ошибки и требования к описанию ценности результатов для совершенствования практики.

Ключевые слова: *деятельностный характер, критерий, методологический регулятив поиска, показатель практической ценности результатов, практическая ценность, результативность, функция, эффективность.*

Описание практической значимости результатов исследования является важным и обязательным разделом диссертационной работы. О его необходимости свидетельствует Положение «О порядке присуждения ученых степеней». В п. 25 указанного документа отмечается, что в автореферате диссертации показывается практическая значимость приведенных результатов исследований.

Раздел «Практическая значимость» должен показывать реальную пользу от применения результатов исследования в практической деятельности. Однако в диссертациях нередко можно встретить формулировки, в которых меняется смысл данной рубрики. Обратимся к конкретным примерам ее представления: *Практическая значимость исследования состоит в том, что автором разработан инструментарий диагностики уровней сформированности диагностической культуры будущих классных руководителей; Материалы диссертации могут быть применены в образовательных организациях высшего образования при чтении курса лекций и проведении практических занятий; Практическая значимость работы определяется возможностью применения его результатов... при подготовке учебных пособий, методических указаний...* Приведенные фрагменты выводят на первый план пригодность результатов для применения в практической деятельности, но не раскрывают их нужность и важность для реше-

ния проблем практики, что противоречит назначению рубрики. Недостаточно одного упоминания о том, где возможно воспользоваться результатами исследования, т. к. это не дает знания того, для каких практических целей можно применить результаты научного труда. Этот факт обусловил постановку задачи статьи: описание общих базовых показателей практической ценности результатов исследования.

Для поиска таких показателей воспользуемся некоторыми методологическими основаниями. К первому отнесем идею о том, что показателями являются те характеристики практической ценности, посредством которых она реализует свою главную функцию. Функция описания практической значимости результатов исследования, согласно В.М. Полонскому, состоит в указании на реальные сдвиги, которые достигнуты или могут быть достигнуты в воспитании или обучении учащихся в результате использования новшеств и инноваций в практической деятельности [4]. Автор отмечает, что назначение данной рубрики состоит не только в указании на новые результаты, но и в показе заметного и положительного их влияния на развитие той сферы деятельности, в рамках которой проводится исследование.

Полная же реализация главной функции данной характеристики исследования достигается при условии достаточного набора показателей. Это совсем не значит, что чем больше показателей, тем лучше. Достаточность следует расценивать не в смысле их количества, а с учетом их весомости. В этом состоит второй методологический регулятив поиска.

Отдельные, изолированные показатели обладают ограниченными возможностями описания феномена в целом. Иное дело, если используются такие характеристики, которые взаимодействуют друг с другом, «сотрудничают», причем в большей мере – по принципу пополнения [5, с. 151]. Именно в случае взаимного подкрепления, перепроверки данных взаимодействие показателей оказывается более эффективным, крепким. В этом суть третьей методологической идеи.

Набор показателей в своей совокупности должен быть таким, чтобы из них следовал системный показатель. Исходя из определения и функции практической ценности, им служит деятельностный характер, раскрываемый как описание преобразований существующих процессов и явлений, которые могут возникнуть в результате применения к ним разработанных и обоснованных в исследовании мер.

Показателем, обеспечивающим выражение деятельностного характера практической ценности результатов исследования, является эффективность их влияния на образовательный процесс, которая приобрела новую актуальность в связи с развитием личностно ориентированной педагогики и новыми взглядами на качество образования. Качественные признаки образовательного процесса связывают с активностью человека, к которой относят непосредственно саму активность обучающегося, а также его самостоятельность, творчество, самоуправление [1]. Такой взгляд на качество процесса составил основу для формирования представления об эффективности как показателе практической ценности результатов: влияние на условия, актуализирующие побудительные причины учебных действий, возможности совершать учебные действия без внешней помощи, способности нестандартно решать привычные ситуации и управлять организацией своей деятельности.

Примером раскрытия практической ценности результатов исследования по одному из указанных выше признаков служит фрагмент из докторской диссертации С.Г. Разуваевой «Профессиональная социализация обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса»: *Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят... вклад в решение... проблемы... актуализации личностно-профессиональных образований студентов...*

В качестве недостатка приведенного варианта нужно отметить отсутствие конкретного результата, который оказывает это влияние на решение проблемы в учебном процессе. Лишено такого недостатка описание практической ценности выводов в диссертации Л.М. Лисиной «Педагогические условия культурного самоопределения младших подростков в полиязыковом образовательном пространстве средней общеобразовательной школы»: *Практическая ценность результатов... состоит в том, что разработанная и проверенная модель... может быть использована для повышения эффективности процесса преподавания гуманитарных дисциплин («Русский язык», «Литература», «Иностранный язык»)*. Однако здесь демонстрация влияния разработанной модели на эффективность образовательного процесса не сопровождается указанием на признак, по которому дается оценка.

Показателями ценности результатов должны быть влияния на условия проявления не только активности обучаемых, но и компе-

тентного решения педагогических задач, связанных с формированием исполнительных свойств личности. Исполнительные характеристики обучающихся, по утверждению Т.М. Марютиной и И.М. Кондакова, выражаются в учебных способностях, которые влияют на успешность усвоения человеком знаний, умений, навыков; предметных способностях, связанных с взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами; межличностных способностях к общению, взаимодействию с людьми [3]. В этом случае показать деятельность результата с помощью исполнительного показателя можно через фиксацию его влияния на все или некоторые из перечисленных характеристик. Иллюстрацией данного вывода служит выдержка из диссертационной работы Л.Е. Осипенко «Проектирование научно-практического обучения школьников»: *Практическая значимость исследования состоит в том, что... консультирование и оперативная экспертиза ученических проектных идей создает условия для критического анализа и саморефлексии обучающимися результатов собственной созидательной деятельности...* Примечательным в данном примере является то, что помимо предмета влияния (*критический анализ и саморефлексия обучающихся*) назван конкретный результат исследования (*консультирование и оперативная экспертиза*), оказывающий это воздействие. То же можно сказать о работе С.В. Даниловой «Педагогические условия развития толерантности студентов младших курсов вуза в процессе обучения». В ней, наряду с прочими прикладными ценностями, диссертант выделяет, что практическая значимость состоит в том, что *разработана общая методика, способствующая развитию диалогических умений студентов... вуза.*

Другим мерилom практической ценности результатов, обеспечивающим во взаимодействии с иными описание их деятельности, выступает результативность, определяемая В.И. Звонниковым как степень достижения запланированных результатов [2]. Выбирая критерии оценки по данному показателю, важно разобраться в сущности того, что будет оцениваться. Если исходить из понимания результативности как объективного изменения, то и критерии оценки будут концентрироваться только на результирующей стороне процесса, сведенной до обученности, развитости и воспитанности обучающихся. Тогда критерии весьма ограничено и даже затруднитель-

но смогут выполнять предназначенную роль. Фиксация результатов зачастую искажает диапазон истинных достижений школьников, поскольку вне поля зрения остаются его личностные изменения, имеющие длительный, отсроченный характер.

Компенсировать этот факт могут критерии оценки сущностных составляющих образования, которыми являются качество образовательного процесса и созданных для него условий. В этой связи становится ясной значимость косвенных признаков результативности процесса, наличие которых в работе педагогов позволяют им добиваться значимых результатов по сравнению с существующим уровнем. К ним относятся многообразие педагогических технологий и методик, соответствие технологий и методик целям и содержанию образования, творческий подход педагога к организации своей деятельности и образовательного процесса.

Практическая ценность исследования будет тогда выражаться в оказании влияния его результатов на организацию педагогической деятельности, педагогические технологии, соответствие технологий целям и содержанию образования, творческий подход педагога к организации процесса. Пример описания практической ценности с позиций этих критериев обнаруживаем в диссертации С.Г. Новикова «Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России», в которой автор утверждает, что *практическая ценность заключается в следующем: практикам воспитания предложено целостное представление о процессе воспитания рабочей молодежи 1917-го – 1930-х годов, позволяющее... скорректировать целевой и содержательный компоненты воспитания нынешней российской молодежи... знание о процессе реализации проекта воспитания рабочей молодежи 1917-го – 1930-х годов... позволяет нынешним педагогам-практикам определиться с ценностными и нравственными ориентирами собственной профессиональной деятельности.*

Практическая ценность результатов определяется не только их свойствами самими по себе, но и их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей. Поэтому в данную рубрику целесообразно внести описание следующих показателей:

– число и состав потребителей результатов научной работы (учителя, методисты, организаторы образования, учащиеся и др.);

– цели использования результатов исследования (для разработки программ, учебников, методических рекомендаций, при составлении спецкурсов; на лекционных, семинарских и лабораторных занятиях по педагогике; в организации компонентов учебно-воспитательного процесса, самостоятельной работы обучающихся; при создании обобщающих трудов, в определении регламентирующих норм и требований в рамках оптимальной деятельности личности и коллектива в сфере исследования; в процессе изучения соответствующих проблем научными сотрудниками и пр.);

– масштаб внедрения результатов (район, область, регион, республика);

– сферы использования результатов (система повышения квалификации работников образования, пропаганда педагогических знаний среди разных категорий населения, научных сотрудников, занимающихся изучением соответствующих проблем и др.).

Достаточно успешно эти показатели использовала С.Н. Никитенко в диссертации «Ситуация диалогического понимания как средство духовного становления студенческой молодежи». Формулировка содержания рубрики выглядит так: *Практическая ценность результатов исследования состоит в том, что... выявленные особенности ситуации диалогического понимания как средства... могут быть использованы преподавателями при конструировании и проектировании воспитательной работы в системе высшего образования с целью оптимизации его результатов.*

Итак, к базовым характеристикам практической значимости результатов исследования относятся эффективность, возможность воспроизводства технологии в различных близких условиях, ее результативность, а также сфера использования, цели использования, потенциальные потребители технологии, масштаб внедрения. Их взаимосвязь определяет деятельностный характер рассматриваемой рубрики. Предложенные показатели могут служить ориентировочной основой оценки качества диссертации.

Список литературы

1. Доманов А.Г., Зимичев А.М., Якунин В.А. Индивидуально-психологические различия в процессе обучения // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. М.; СПб., 2009.
2. Звонников В.И. Измерения и качество образования: моногр. М., 2006.

3. Марютина Т.М., Кондаков И.М. Психопсихология: электрон. учебник. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ido.rudn.ru/psychology/psychophysiology> (дата обращения: 10.03.2021).

4. Полонский В.М. Научный результат: структура и способы описания [Электронный ресурс] // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2. № 4. URL: http://rpedagogy.ru/media/pedagogy/2016/4/Полонский_ВМ.pdf (дата обращения: 10.03.2021).

5. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике / отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.

* * *

1. Domanov A.G., Zimichev A.M., Yakunin V.A. Individual'no-psihologicheskie razlichiya v processe obucheniya // Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie uchebnogo processa v vysshej shkole v usloviyah ee perestrojki. M.; SPb., 2009.

2. Zvonnikov V.I. Izmereniya i kachestvo obrazovaniya: monogr. M., 2006.

3. Maryutina T.M., Kondakov I.M. Psihofiziologiya: elektron. uchebnik. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ido.rudn.ru/psychology/psychophysiology> (data obrashcheniya: 10.03.2021).

4. Polonskij V.M. Nauchnyj rezul'tat: struktura i sposoby opisaniya [Elektronnyj resurs] // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2016. T. 2. № 4. http://rpedagogy.ru/media/pedagogy/2016/4/Polonskij_VM.pdf (data obrashcheniya: 10.03.2021).

5. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike / отв. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.

Indicators of the practical value of the results of the thesis

The article deals with the function of the heading "Practical value of the results of the thesis", its meaning, functions and structure. There are revealed the typical mistakes and the requirements to the description of the value of the results for the improvement of the practice at the concrete examples.

Key words: *pragmatic character, criterion, methodological regulative of search, indicator of practical value of the results, practical value, resulting character, function, effectiveness.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2021)

Н.П. ЗУБАРЕВА
(Ростов-на-Дону)

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Освещаются возникновение и становление понятия «дистанционное образование» в отечественных и зарубежных исследованиях. Выявлены и проанализированы основные этапы эволюции данного понятия. Сделаны выводы о тенденциях трансформации понятия «дистанционное образование» и их связи с развитием педагогической теории и практики.



Ключевые слова: *дистанционное образование, дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии в образовании.*

Современные тенденции развития образовательной системы изменили привычный облик образования практически по всему миру. Последние несколько десятилетий охарактеризовались значительным ростом во всем мире числа образовательных организаций и направлений, реализующих образовательные программы различного уровня в дистанционной форме. Благодаря данному объективному процессу термин *дистанционное образование* прочно вошел в педагогический лексикон в отечественных и зарубежных исследованиях. Тем не менее в педагогике до сих пор не выработано общепринятого определения данного масштабного и многогранного социально-педагогического феномена. Став объектом пристального внимания в 60-е гг. XX в., дистанционное образование претерпело несколько этапов осмысления и становления понятийного аппарата. Цель статьи – проанализировать эти этапы, что, на наш взгляд, необходимо для всесторонней и комплексной характеристики феномена дистанционного образования в современных условиях.

Для реализации поставленной цели исследования было предпринято изучение источников по исследуемой проблеме, в том числе отечественных и зарубежных первоисточников, проведен их теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ, выполнены обобщение педагогического опыта, обобщение и систематизация полученных данных.

В результате изучения специальной литературы по данному вопросу удалось выяс-

нить, что термин *дистанционное образование* пришел в педагогическую теорию из практики. Впервые он встречается в 1892 г. в каталоге Университета Висконсин-Мэдисон. Активная разработка понятия «дистанционное образование» в педагогической теории происходила в 1960-х – 80-х гг. XX в., когда в западных исследованиях возникло множество теоретических подходов и концепций в данной сфере.

Одним из первых понятие «дистанционное образование» в контексте педагогической науки использовал Борье Хольмберг в своей работе «О методах преподавания по переписке» (1960) [14, р. 15–16]. Однако данный термин не сразу прижился в официальной науке и долгое время использовался наряду с понятиями «обучение по телевидению», «удаленное преподавание», «корреспондентское обучение», «независимое обучение», «открытое обучение» и т. п., которые, по сути, относились к одному и тому же явлению. Более четкие очертания понятия «дистанционное образование» приобрело к концу 1960-х гг. Немецкий практик Г. Доумен первым выделил не только существенные признаки дистанционного образования, но и его отношения с традиционной, аудиторной формой образования: «Дистанционное образование (*Fernstudium*)... становится возможным на расстоянии с помощью средств массовой информации, которые могут охватывать большие расстояния. Противоположностью “дистанционного образования” является “прямое, или очное образование”: тип образования, который реализуется при непосредственном контакте между преподавателями и студентами» [13].

В течение 70-х гг. XX в. термин *дистанционное образование* стал все более уверенно входить в западную педагогическую теорию. К 1980 г. уже накопилось достаточно работ, опиравшихся на терминологию дистанционного образования, чтобы ведущий американский исследователь Д. Киган написал статью «Об определении дистанционного образования» [18], в которой провёл анализ четырех основных подходов того времени – законодательных актов Франции в области дистанционного образования (1971), М. Мура (1973), О. Петерса (1973) и Б. Хольмберга (1974). Именно с этого времени понятие «дистанционное образование» прочно вошло в педагогические труды западных авторов.

Классическими считаются определения Б. Хольмберга, М. Мура, Доумена, Ч. Веде-

мейера и Д. Кигана. Так, согласно Б. Хольмбергу, дистанционное образование представляет собой совокупность форм обучения, реализуемых на различных уровнях. Общей характеристикой данных форм является то, что обучение проводится вне постоянного непосредственного наблюдения педагогов, которые, тем не менее, осуществляют планирование, руководство и определенную организацию учебного процесса [15]. В дальнейших работах Б. Хольмберг развивает концепцию направленной дидактической коммуникации и определяет дистанционное образование как управляемую дидактическую коммуникацию, происходящую через письменное и телефонное взаимодействие обучающихся с педагогами [16]. Таким образом, Хольмберг определяет дистанционное образование в контексте педагогического взаимодействия и педагогической коммуникации.

В соответствии с определением М. Мура, дистанционное образование понимается как семейство методов обучения, в которых обучающие действия осуществляются отдельно от учебных действий, которые в обычной ситуации предполагают совместное присутствие преподавателя и обучающегося; следовательно, общение между педагогом и обучающимися должно быть обеспечено печатными, электронными, механическими или другими средствами [20; 21]. Данное определение включает в себя ряд характерных особенностей дистанционного образования: процессы преподавания и учения разделяются в пространстве и времени; дистанционное такое обучение рассматривается в контексте системы очного обучения; декларируется необходимость использования специфических средств обучения [24, р. 94–95]. Так, Г. Доумен, директор немецкого Института дистанционного образования, исходя из обобщения собственной педагогической практики, делает акцент на важности самостоятельной работы обучающихся, определяя дистанционное образование как «систематически организованную форму самообучения, в которой консультирование студентов, представление учебных материалов, а также обеспечение и контроль достижений обучающихся осуществляются командой преподавателей, каждый из которых несет определенную ответственность. Подобное взаимодействие на больших расстояниях стало возможным благодаря средствам массовой коммуникации» [Ibid., р. 95].

Значительная роль самостоятельной работы обучающихся как характерная особенность дистанционного образования подчеркивается

и в определении Чарльза Ведемейера (он использует термин *независимое обучение*): «Это различные формы организации обучения, в которых педагоги и обучающиеся выполняют свои основные задачи и обязанности независимо друг от друга, общаясь различными способами. При этом цель заключается в том, чтобы предоставить студентам, обучающимся в кампусе или за его пределами, возможность продолжать обучение в своей собственной среде и развить у всех обучающихся способность к самостоятельному обучению, что является признаком зрелости, требуемой от образованного человека» [28]. Как видно из данного определения, основную задачу дистанционного образования автор видит не в передаче тех или иных знаний, умений и навыков, а в развитии у обучающегося способности и стремления к самообразованию.

Интересной представляется теория индустриализированного обучения О. Петерса. Он пришел к выводу, что дистанционное образование можно считать «индустриализированной формой преподавания и учения», и указал на то, что это явление значительно отличается от традиционного образования по ряду параметров [23], включая дидактические характеристики образовательного процесса, специфику используемых средств, а также психологические и социокультурные особенности. Д. Сьюарт, дополняя «индустриализационный» подход О. Петерса, утверждает, что в дистанционном образовании сохраняется значимость роли преподавателя: только педагог может удовлетворять огромное разнообразие потребностей и особенностей дистанционного обучения и обеспечивать его индивидуализацию. Он отмечал, что, несмотря на важную роль самостоятельной работы обучающихся в системе дистанционного образования, высокую мотивацию и обширный охват учебных материалов, обучающийся всегда будет нуждаться в дополнительной консультативной и тьюторской поддержке, которую должны оказывать ему дистанционные учебные заведения [25]. Заранее запланированный и подготовленный пакет материалов – это константа. Однако нужна человеческая универсальность, чтобы помочь дистанционно обучающимся использовать эту константу для удовлетворения бесконечного разнообразия их потребностей и трудностей.

Хилари Перратон разработала теорию дистанционного образования, суммирующую элементы предшествующих теорий. Основная ее идея состоит в том, что дистанционное образование может быть использовано для макси-

мизации образования, т. к. предполагает возможность использовать любую среду для обучения чему угодно, выходя за рамки традиционной классно-урочной формы проведения занятий [22]. Х. Перратон была одной из первых, кто указал на удобство и финансовые преимущества получения дистанционного образования для множества людей, которым недоступно образование в традиционной форме. Можно отметить, что приведенные выше наиболее ранние определения так или иначе фокусируются на двух аспектах дистанционного образования, а именно: важной роли самостоятельного учения, а также использовании дополнительных средств и инструментов для реализации опосредованной коммуникации в процессе образования.

Конец XX – начало XXI в. ознаменовали новый этап эволюции понятия «дистанционное образование». Процессы информатизации и компьютеризации образования, внедрение возможностей Интернета в образовательную сферу позволили пересмотреть ограничения, которые ранее считались неотъемлемой характеристикой дистанционного образования. Повсеместное распространение аудиовизуальных средств связи уже позволяло оспорить утверждение Д. Кигана о том, что дистанционное образование не основано на межличностном общении [17]. Итогом внедрения новых технологий стало развитие в западной педагогике теории эквивалентности, которая гласила, что результаты обучения могут быть одинаковыми вне зависимости от того, в какой форме было получено образование. Автор данной концепции Майкл Саймонсон дает следующее определение дистанционного образования: «институциональное, формальное образование, где обучающаяся группа отделена и где интерактивные телекоммуникационные системы используются для соединения учащихся, ресурсов и преподавателей» [26, р. 7–8]. Таким образом, те, кто разрабатывает системы дистанционного образования, должны стремиться к эквивалентности в учебном опыте всех студентов, независимо от того, как они связаны с ресурсами или обучением, в котором они нуждаются. Ключевым средством реализации этой цели М. Саймонсон называет «учебную среду» (*learning environment*) [27, р. 7], которая должна обеспечивать эквивалентность образовательных результатов в дистанционном и традиционном обучении.

В это же время стали возникать концепции, сводящие суть дистанционного образования к использованию современных информационно-коммуникационных технологий. Так, акаде-

мик РАО А.Н. Тихонов, авторитетный специалист в области дистанционного образования, утверждает, что дистанционное образование можно рассматривать не как особую форму образования, а всего лишь как «информационно-образовательную среду», в которой используется совокупность дистанционных технологий [11, с. 332]. А.В. Зубов отстаивает точку зрения, согласно которой за основополагающий признак дистанционного образования принимается «наличие определенных средств приема и передачи данных, единых протоколов их взаимодействия, соответствующего программного обеспечения, а также группы административного управления» [3, с. 208].

Эти же характеристики выносятся в определение дистанционного образования, принятое в документе «О создании системы дистантного образования в РФ» (принят в 1993 г.): «Дистанционное образование – это форма образования, обеспечивающая использование новейших технических средств и информационных технологий для доставки учебных материалов и информации непосредственно потребителю независимо от его местоположения» [7]. В.В. Половинкина отмечает, что «в современной отечественной педагогике сложилось понимание дистанционного образования как комплекса образовательных услуг, основанных на удаленном взаимодействии педагогов и обучаемых, осуществляемых с помощью телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет» [8, с. 3–4]. Очевидно, что в приведенных выше определениях роль информационно-коммуникационных технологий в дистанционном образовании признается не только ведущей, но и существенной, неотъемлемой характеристикой.

Однако дальнейшие исследования в данной сфере позволили специалистам прийти к выводу, что технологии дистанционного образования включают в себя также способы взаимодействия, не предполагающие применение новейших информационно-коммуникационных технологий. Дистанционное образование может реализовываться посредством телерадиовещания, телефонии, пересылки материалов по почте [4, с. 13]. Выделение технических средств дистанционной передачи информации, в том числе компьютерных средств, в качестве единственного значимого критерия дистанционного образования, в современной педагогической теории считается неправомерным [9, с. 44–45], т. к. сужает сферу применения дистанционного образования и исключает из рассмотрения начальные исторические этапы его развития.

Третий (современный) этап, охватывающий период с середины 2000-х гг. по настоящее время, характеризуется дальнейшим развитием исследований, которые сформировали определенную научно-теоретическую базу для дальнейшей эволюции понятия «дистанционное образование». Одним из наиболее полных определений современных отечественных авторов представляется определение А.А. Андреева: «это система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза» [1, с. 36]. В данном определении термин *дистанционное образование* трактуется с точки зрения системного и деятельностного подходов, что характерно для современных исследований данной сферы. Автор обращает особое внимание на то, что дистанционное образование требует значительной трансформации всех элементов дидактической системы, включая средства обучения [12]. В определениях современного этапа подчеркивается не специфика средств обучения, а способ деятельности субъектов педагогического процесса [9, с. 45]. Деятельностный подход позволяет раскрыть и такие характеристики дистанционного образования, как индивидуализация и дифференциация в процессе обучения. Дифференциацию чаще всего рассматривают с точки зрения содержательного либо процессуального компонента [6], и дистанционное образование в полной мере создает условия для реализации данного дидактического принципа.

В результате анализа современных исследований в сфере дистанционного образования можно прийти к заключению, что в XXI в. дистанционное образование характеризуется как «система, сочетающая в себе как характеристики традиционного образования, так и различные элементы виртуальной образовательной среды, что позволяет рассматривать дистанционное образование как диалектически устойчивое многоаспектное явление, отражающее потребности развития системы образования и общества в целом» [8, с. 3–4].

Одним из наиболее полных и комплексных определений, по нашему мнению, является определение Н.В. Монахова: «Дистанционное образование представляет собой целенаправленный процесс и результат интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, которое реализуется в специфической дидактической системе» [5, с. 4]. Это определение, с нашей точки зрения, отра-

жает существенные характеристики феномена дистанционного образования – наличие пространственной удаленности субъектов педагогического взаимодействия, потребность в особых дидактических принципах образовательного процесса, а также необходимость использования специальных средств и инструментов для осуществления подобного взаимодействия, в качестве которых на современном этапе развития педагогической науки неизменно рассматриваются новейшие информационно-коммуникационные технологии. Тем не менее в современных исследованиях подчеркивается необходимость отличать дистанционное образование от электронного, которое предусматривает реализацию всех форм педагогического взаимодействия исключительно в электронной информационно-образовательной среде [2, с. 183], в виртуальном образовательном пространстве, посредством использования электронных образовательных ресурсов. Существует мнение, что «дистанционное обучение, которое не содержит элементов традиционного обучения в организации учебного процесса и взаимодействия его субъектов, можно рассматривать как предельный случай электронного обучения» [10, с. 63]. Тем не менее понятие дистанционного образования намного шире, в дистанционном обучении применение электронных баз данных и создание электронной информационно-образовательной среды для реализации педагогического взаимодействия является факультативным [4, с. 15]. В дистанционном образовании ключевым является понятие дистанции, которое предполагает, что обучающий и учащиеся разделены между собой в пространстве; в то время как электронное обучение может быть реализовано как в учебной аудитории, так и на локальных компьютерах [10, с. 57].

Дистанционное образование не предполагает исключительного использования современных информационно-коммуникационных технологий и может реализовываться даже посредством обмена корреспонденцией, хотя такие технологии и считаются на данный момент устаревшими. В авторитетном толковом словаре Макмиллана (*Macmillan English Dictionary*) дистанционное образование трактуется как «система, в которой обучающиеся учатся с помощью онлайн-ресурсов, теле- и радиопередач, книг и отправляют работу своим преподавателям онлайн или по почте» [19]. Обращает на себя внимание то, что в данном определении нет акцента на обязательном использовании цифровых или интернет-технологий в процессе дистанционного обуче-

ния; дефиниция Макмиллана очень грамотно и аккуратно охватывает не только исторические этапы развития дистанционного образования, но и разнообразные его формы.

Таким образом, проведенный анализ дает основания для следующих выводов. Начальный этап разработки понятия «дистанционное образование» в педагогической теории можно ограничить периодом 1960-х – 1980-х гг., когда дистанционные образовательные технологии в виде корреспондентского, теле- и радиобразования становились все более распространенными по всему миру. На начальном этапе разработки теории дистанционного образования был сформирован ряд подходов к его пониманию, основными из которых принято считать теории независимости и автономии (Мур, Ведемейер), теории индустриализации обучения (О. Петерс, Д. Сьюарт), теории взаимодействия и коммуникации (Б. Хольмберг), а также синтетические теории, например концепция «максимизации образования» (Х. Перратон). В этот период происходило становление терминологии дистанционного образования, возникло множество теоретических подходов и концепций в данной сфере, и, соответственно, был предложен целый ряд определенных, в которых дистанционное образование трактовалось как:

- организационная форма образования / реализации образовательных программ / учебной деятельности (Д. Киган, Д. Шейл);
- управляемая дидактическая беседа (Б. Хольмберг);
- семейство методов обучения (М. Мур);
- систематически организованная форма самообучения (Г. Доумен);
- различные формы организации обучения, направленные на развитие у обучающихся способности к самостоятельному обучению (Ч. Ведемейер);
- индустриализированная форма преподавания и учения (О. Петерс).

В целом очевидно, что на начальном этапе практические разработки в сфере дистанционного образования намного опередили теоретические исследования в данной сфере. В первых вариантах определения понятия «дистанционное образование» подчеркивался его организационный аспект, однако постепенно данное понятие стало обрывать педагогическим компонентом и характеризовать данное явление как педагогический феномен.

Следующий этап эволюции понятия «дистанционное образование» можно отнести к 1990-м гг. и началу 2000-х гг. Он характеризуется размышлениями на тему технической

составляющей дистанционного образования на фоне масштабного и повсеместного распространения Интернета и иных современных информационно-коммуникационных технологий. Для данного этапа характерен пересмотр позиций многих исследований предшествующего периода об ограничениях, которые дистанционное образование накладывает на методы, содержание и специфику межличностной коммуникации педагогов и обучающихся. Становится понятно, что в современном мире технологии дистанционного образования не только создают возможности для воспроизведения практически любых традиционных методик на расстоянии, но и формируют ряд новых методов, связанных с использованием современных цифровых средств в педагогическом процессе. Таким образом снимаются ограничения не только в выборе содержания обучения, но и в развитии психоэмоциональной сферы учащихся. Это новое понимание находит свое отражение в теории эквивалентности М. Саймонсона. В то же время бурный процесс информатизации образования приводит к возникновению ряда концепций, сводящих дистанционное образование к электронному/цифровому.

Третий (современный) этап эволюции понятия «дистанционное образование» характеризуется отходом от крайностей и преобладанием системного и деятельностного подходов в определении данного термина. Многообразие и вариативность понимания дистанционного образования в современной науке подчеркивает комплексный и неоднозначный характер данного феномена с педагогической точки зрения. Очевидно, что в современной педагогической теории еще не выработана окончательная универсальная трактовка понятия «дистанционное образование». Однако, несмотря на разнообразие объяснений данного понятия, общепринятыми можно считать следующие общие характеристики дистанционного образования:

1) обучающийся и преподаватель разделены в пространстве и не находятся в непосредственном контакте;

2) коммуникация между ними носит опосредованный характер, т. е. нуждается в средствах коммуникации.

При этом применение цифровых средств либо современных информационно-коммуникационных технологий не является определяющим признаком дистанционного образования, хотя и стало преимущественным способом его реализации в XXI в.

Список литературы

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., 1999.
2. Государев И.Б. К вопросу о терминологии электронного обучения // Человек и образование. 2015. № 1(42). С. 180–183.
3. Zubov A.V., Zubova I.I. Информационные технологии в лингвистике. М., 2004.
4. Методика дистанционного обучения / под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М., 2017.
5. Монахов Н.В. Эволюция дистанционного образования и теоретические основания построения инструментальной модели (на примере вводного курса): дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
6. Оганян Т.Б. Дифференцированный подход к выбору методов обучения в профессиональном образовании [Электронный ресурс] // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). 2017. № 3. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30266866_58928658.pdf (дата обращения: 13.05.2021)
7. О создании системы дистантного образования в РФ: решение коллегии Госкомвуза от 9 июня 1993 г. № 9/1 // КонсультантПлюс: Высшая Школа: программа информационной поддержки российской науки и образования: специальная подборка правовых документов и учебных материалов для студентов: учеб. пособие. М., 2007.
8. Половинкина В.В. Педагогическая модель организации дистанционного образования в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010.
9. Пьянников М.М. К вопросу о понятиях «дистанционное обучение» и «дистанционное образование» // Гуманитарный вектор. Сер.: Педагогика, психология. 2010. № 1. С. 44–45.
10. Стариченко Б.Е., Семёнова И.Н., Слепухин А.В. К вопросу соотношения понятий электронного обучения в высшей школе // Образование и наука. 2014. № 9(118). С. 51–68.
11. Тихомиров В.П., Солдаткин В.И., Лобачёв С.Л. Среда интернет-обучения системы образования России: проект глобального виртуального университета (Международная академия открытого образования). М., 2000.
12. Яриков В.Г. Развитие содержания понятия «дистанционное образование» в педагогических исследованиях [Электронный ресурс] // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. 2002. № 1. URL: <http://www.rusnauka.com/TIP/All/Pedagog/91.html> (дата обращения: 02.12.2020).
13. Dohmen G. Das fernstudium. Ein neues pädagogisches forschung und arbeitsfeld. Tubingen, 1967.
14. Holmberg B. On the methods of teaching by correspondence. Lund, 1960.
15. Holmberg B. The feasibility of a theory of teaching for distance education and a proposed theory. ZIFF Papiere 60. Hagen, October 1985.
16. Holmberg B. Theory and practice of distance education. 2nd ed. London, 1994.
17. Keegan D. Foundations of distance education. London, 1986.
18. Keegan D. On defining distance education // Distance Education, March 1980. Vol. 1. № 1. P. 13–36.
19. Macmillan dictionary official website [Electronic resource]. URL: <https://www.macmillan-dictionary.com> (дата обращения: 02.12.2020).
20. Moore M.G. Distance Education Theory // The American Journal of Distance Education, January 1991. № 5(3). P. L–6.
21. Moore M.G. Learner autonomy: The second dimension of independent learning // Convergence. 1972. Vol. 2. P. 76–88.
22. Perraton H. A theory for distance education // Distance Education: International Perspectives / ed. D. Sewart, D. Keegan, B. Holmberg. 1st ed. London, 1988. P. 34–45.
23. Peters O. Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline // Distance Education: International Perspectives / ed. D. Sewart, D. Keegan, B. Holmberg. London, New York, 1983. P. 95–113.
24. Pyari D. Theory and Distance Education: At a Glance // 5th International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT. 2011. Vol. 12. P. 94–99.
25. Sewart D., Keegan D., Holmberg B. (eds) Distance Education: International Perspectives. London and New York, Routledge, 1988.
26. Simonson M. Definition of the field // Quarterly Review of Distance Education. 2003. № 4(1). P. 7–8.
27. Simonson M. Equivalency theory and distance education // Tech Trends, 1999. № 43(5). P. 5–8.
28. Wedemeyer C.A. Learning at the back door: reflections on non-traditional learning in the lifespan. Madison, 1981.

* * *

1. Andreev A.A., Soldatkin V.I. Distancionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologiya, organizaciya. M., 1999.
2. Gosudarev I.B. K voprosu o terminologii elektronnoogo obucheniya // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 1(42). S. 180–183.
3. Zubov A.V., Zubova I.I. Informacionnye tekhnologii v lingvistike. M., 2004.
4. Metodika distancionnogo obucheniya / pod obshch. red. M.E. Vajndorf-Sysoevoy. M., 2017.
5. Monahov N.V. Evolyuciya distancionnogo obrazovaniya i teoreticheskie osnovaniya postroeniya instrumental'noj modeli (na primere vvodnogo kursa): dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003.

6. Oganyan T.B. Differencirovannyj podhod k vyboru metodov obucheniya v professional'nom obrazovanii [Elektronnyj resurs] // A-faktor: nauchnye issledovaniya i razrabotki (gumanitarnye nauki). 2017. № 3. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30266866_58928658.pdf (data obrashcheniya: 13.05.2021)

7. O sozdanii sistemy distanтного obrazovaniya v RF: reshenie kollegii Goskomvuza ot 9 iyunya 1993 g. № 9/1 // Konsul'tantPlyus: Vysshaya Shkola: programma informacionnoj podderzhki rossijskoj nauki i obrazovaniya: special'naya podboroka pravovykh dokumentov i uchebnykh materialov dlya studentov: ucheb. posobie. M., 2007.

8. Polovinkina V.V. Pedagogicheskaya model' organizacii distanционного obrazovaniya v vuzе: dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2010.

9. P'yannikov M.M. K voprosu o ponyatiyah «distanционное obuchenie» i «distanционное obrazovanie» // Gumanitarnyj vektor. Ser.: Pedagogika, psikhologiya. 2010. № 1. S. 44–45.

10. Starichenko B.E., Semyonova I.N., Slepuchin A.V. K voprosu sootnosheniya ponyatij elektronного obucheniya v vysshej shkole // Obrazovanie i nauka. 2014. № 9(118). S. 51–68.

11. Tihomirov V.P., Soldatkin V.I., Lobachyov S.L. Sreda internet-obucheniya sistemy obrazovaniya Rossii: proekt global'nogo virtual'nogo universiteta (Mezhdunarodnaya akademiya otkrytogo obrazovaniya). M., 2000.

12. Yarikov V.G. Razvitie sodержaniya ponyatiya «distanционное obrazovanie» v pedagogicheski issledovaniyah [Elektronnyj resurs] // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie v Rossii i za rubezhom: regional'nye, global'nye i informacionnye aspekty. 2002. № 1. URL: <http://www.rusnauka.com/TIP/All/Pedagog/91.html> (data obrashcheniya: 02.12.2020).

Development of the concept “distance education”

The article deals with the origin and establishment of the concept “distance education” in the native and foreign studies. There are revealed and analyzed the basic stages of the development of the concept. The author concludes about the tendencies of the transformation of the concept “distance education” and their relation with the development of the pedagogical theory and practice.

Key words: *distance education, distance educational technologies, e-learning, informatization of education, information and communication technologies in education.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2021)

Д.В. ЛАТЫШЕВ, Е.В. ЗУДИНА
(Волгоград)

ФАКТОРЫ КИБЕРНЕТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Научно-технический прогресс в области кибернетики и соответствующая цифровизация экономики выступают факторами социально-экономической трансформации общества и оказывают прямое влияние на процессы эволюции отечественной сферы образования. Рассмотрение факторов является обязательным условием прогнозирования дальнейших направлений развития сферы образования и последующего становления педагогического киберпространства.

Ключевые слова: *киберпедагогика, смешанное обучение, цифровая образовательная среда, предметно-физическое пространство, педагогическое киберпространство, факторы цифровизации, кибернетизация.*

Актуальность исследования вопросов становления и развития педагогического киберпространства и, соответственно, становления и развития феномена киберпедагогической обусловлена тем фактом, что современный человек существует одновременно в двух социально-экономических пространствах: предметно-физическом и кибернетическом, поэтому для полноценного социально-экономического существования уже сегодня вынужден сформировать навыки поведения не только в предметной, физической (далее – предметно-физической) сфере жизнедеятельности, но и в электронно-информационной, цифровой сфере, которая образует кибернетическое пространство.

В связи с этим появляется проблема *кибернетической модернизации* образования, а также параллельно возникает феномен *киберпедагогических систем и процессов*, т. е. таких педагогических процессов, которые осуществляются с помощью самоуправляемых, автоматизированных, роботизированных, обладающих искусственным интеллектом систем, в том числе машин.

Феномен киберпедагогической не является новым, однако и по сей день вызывает неоднозначные трактовки и понимание, а главное неоднозначное восприятие в педагогическом обществе. В связи с этим стоит обратить вни-

мание на ряд факторов, стимулирующих распространение кибернетики в сфере образования и становление киберпедагогика.

Сам термин *киберпедагогика* воспринимается многими педагогами как нечто совершенно новое, как чуждое, непонятное, отчасти опасное явление. В то же время существует ряд пониманий и трактовок понятия «киберпедагогика».

Один из первых отечественных исследователей проблемы кибернетики в образовании В.П. Беспалько дает следующее определение: «Киберпедагогика – это новый раздел педагогической науки, излагающий методологию автоматического программного управления обучением с помощью компьютера в отличие от сложившейся веками традиционной педагогики, рассматривающей методику интуитивного руководства обучением со стороны учителя “вручную”» [1]. Можно сказать, что в данном определении затрагивается проблема кибернетизации методики обучения и воспитания, которая позволяет автоматизировать часть работы учителя, нивелировать ручной труд педагога. Вместе с тем помимо совершенствования и трансформации методики обучения и воспитания стоит обратить внимание на то, что проблема кибернетизации сферы образования – это еще и вопросы целей и задач образования в условиях развития социально-экономического киберпространства. Важно понимать, как должна модернизироваться профессия учителя, как меняются когнитивные и поведенческие особенности учащихся и их родителей.

В нашем понимании киберпедагогика представляет собой раздел педагогики, связанный с педагогической деятельностью, которая осуществляется с помощью кибернетических средств обучения в условиях киберпространства на основе методологии и методики педагогической деятельности, с опорой на системно-целостный подход и достижения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с учетом изменения когнитивных и поведенческих особенностей учащихся в процессе становления социально-экономического киберпространства.

Смешанное обучение позволяет проектировать педагогический процесс с учетом необходимости сочетания цифровых и традиционных подходов в его реализации. Оно может пониматься как обучение, дополняемое элементами кибернетики и ИКТ, которые адаптированы под цифровизацию личностных, государственных и общественных образовательных потребностей.

Более того, процесс кибернетизации сферы образования движется в направлении педагогического программирования и создания цифровых, кибернетических образовательных компьютерных программ, ботов, роботов. Развиваются теория и практика машинного обучения, саморазвивающегося искусственного интеллекта. В этой связи возникает проблема того, чему учить машины, и того, как машины должны (или могут) обучать и воспитывать человека. Опираясь на эту мысль, стоит также отметить, что в условиях развития социально-экономического киберпространства возникает вопрос: должно ли меняться содержание образовательных программ?

Предпосылки становления киберпедагогика восходят к более ранним периодам, а именно к 50-м и 60-м гг. XX в. Сам же термин *кибернетика* происходит от др.-греч. *κυβερνητική* – «искусство управления» [7, с. 259]. Естественно, что после создания первой электронно-вычислительной машины (ЭВМ) в 1946 г. (ЭНИАК) и с последующим созданием и развитием компьютеров неизбежно возникает вопрос о применении вычислительной техники с целью повышения эффективности человеческой деятельности. Сегодня мы можем наблюдать достаточно внушительные успехи применения вычислительной техники и цифровых технологий во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования.

Опираясь на результаты исследований В.П. Беспалько, В.А. Плешакова, В.К. Обыденковой, выделим основные предпосылки становления киберпедагогика (рис. 1):

1) *стремительное и устойчивое развитие науки и техники* (научно-технический прогресс – НТП), которое делает невозможным эффективное управление информацией без применения кибернетических систем и ИКТ;

2) *цифровизация экономики*, вследствие которой сфера образования сталкивается с проблемой постоянного роста объема и усложнения информации, необходимой для усвоения учащимися, в том числе появляется потребность в цифровых навыках и киберкомпетенциях;

3) *рост цифровых информационных полей* и цифровых личностных маней, удовлетворяющих психоэмоциональные потребности и приобретающих агрессивно-аттрактивные формы, которые вынужденным образом также становятся факторами модернизации и трансформации методики обучения и воспитания (вынужденное применение игрофикации, мультимедиа).

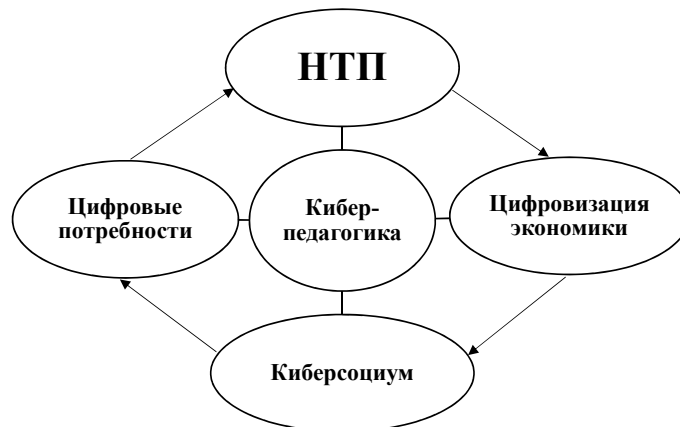


Рис. 1. Предпосылки становления киберпедагогики

4) развитие социально-экономического киберпространства, утверждаемого в качестве второго равноправного и неотъемлемого в жизни современного человека пространства, необходимого для успешного существования, которое выдвигает на первый план проблему киберсоциализации как способности успешно существовать в киберсоциуме; таким образом, появляются устойчивые цифровые потребности человека.

По мнению перечисленных выше авторов (В.А. Плешаков, В.К. Обыденкова), образ педагога в условиях педагогического киберпространства – это «высококласный специалист в своей предметной области, уверенно владеющий навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями. Он обладает развитыми компетенциями, связанными с киберсоциализацией общества и человека и цифровизацией обучения, осознанно и эффективно использует символично-знаковую действительность киберпространства в профессиональной деятельности [5]. Обратим внимание на то, что развитие предпосылок становления киберпедагогики является следствием воздействия общих социально-экономических факторов, приводящих в совокупности к формированию и развитию педагогического киберпространства. Приведем некоторые из них.

1. Рост производительности и мощности цифровых устройств – компьютеров. Компьютеры наделяются сенсорными, когнитивными, логическими и сверхобъемными системами, способными работать с большими статистическими данными (big data, криптография).

2. Возрастание скорости обмена данными за счет ускорения Интернета и других средств

связи (оптико-волоконные, беспроводные). Создается феномен непрерывного присутствия в Интернете не только людей, но и неодушевленных предметов (Интернет вещей).

3. Совершенствование программного обеспечения и его инфраструктуры. Развиваются и появляются новые алгоритмы, технологии, нейросети (алгоритмы самообучения).

4. Изменение моделей поведения и когнитивных способностей людей под воздействием появляющихся цифровых параметров и возможностей. Например, цифровые системы коммуникаций, управления, наблюдения и производства ограничивают человека в проявлении субъективности, параметризуют его поведение, создают новые формы общения и взаимодействия.

5. Цифровизация производства, потребления и финансов. Все большая часть производственных процессов автоматизируется. Подвергаются цифровизации процессы товарообмена и потребления информационных продуктов. Будучи одним из видов информации, цифровизируется финансовый сектор экономики.

Стоит отметить, что факторы становления киберпедагогики направлены на трансформацию сразу нескольких крупных областей педагогической деятельности (объектов трансформации) (рис. 2):

1) цели, задачи и содержание образования, принципы формирования содержания; функции и профильность образования;

2) методика обучения и воспитания: принципы, методы, средства, формы педагогической работы;

3) роль учителя, ученика и родителей (общества) в педагогическом процессе, в том

числе функции и значение образовательного учреждения в образовании личности;

4) *инфраструктура образовательной деятельности*, условия педагогического труда и учебной работы, информационная и коммуникационная среда образовательной деятельности, в том числе дискурс, информационная безопасность и кибербезопасность.

Области трансформации подвергаются неизбежному воздействию, в первую очередь со стороны процессов изменения экономических моделей и неразрывно связанных с ними процессов социально-культурных изменений в обществе (трансформаций). Сфера образования вынужденно адаптируется к изменению ключевых сфер человеческой деятельности, в то же время опираясь на многолетний опыт удержания консервативных позиций, придерживаясь традиционных подходов в реализации учебно-воспитательного процесса. В этих условиях возникает проблема обоснования конструктивности феномена педагогического киберпространства.

Начальной, вполне определяемой формой адаптации к социально-экономической цифровойизации видится модель смешанного обучения, которая вбирает в себя понимание киберпедагогики как теории применения кибернетических средств обучения на основе принципов подбора содержания и форм образования при сохранении доминирующей роли учителя. Модель смешанного обучения – это применение цифровых средств обучения в условиях классно-урочной системы, своего рода мягкая интеграция цифровых инноваций в само-

бытную образовательную и педагогическую практику. Вместе с тем сегодня наблюдаются усиление тенденций построения среды киберпедагогических систем, порой вне педагогической науки. Кибернетизация образовательной деятельности расширяет круг участников образовательного процесса, создавая парадоксальный эффект возрастания интереса к сфере образования с очевидным ростом участников педагогической деятельности при сокращении роли учителя и даже его вытеснении.

Даже самые простые формы наблюдения и анализа позволяют определить ряд тенденций трансформации педагогических систем и процессов. Образовательные онлайн-сервисы становятся более востребованными. Изменяется роль учителя в педагогическом процессе. Из доминирующего источника информации педагог вынужден перейти на уровень компетентного организатора, руководителя и консультанта процесса самообразования. При этом стоит подчеркнуть, что данная роль не уменьшает, а наоборот, увеличивает важность педагогической, психологической и предметной компетентности учителя, более того, востребованными становятся цифровая и тьюторская компетентность, готовность учителя квалифицированно раскрывать потенциал личности ученика.

Приведем в пример некоторую описательную градацию социально-экономических эпох с учетом их влияния на развитие педагогики и сферы образования в аспекте целей образования, методических особенностей построения образовательного процесса и транс-

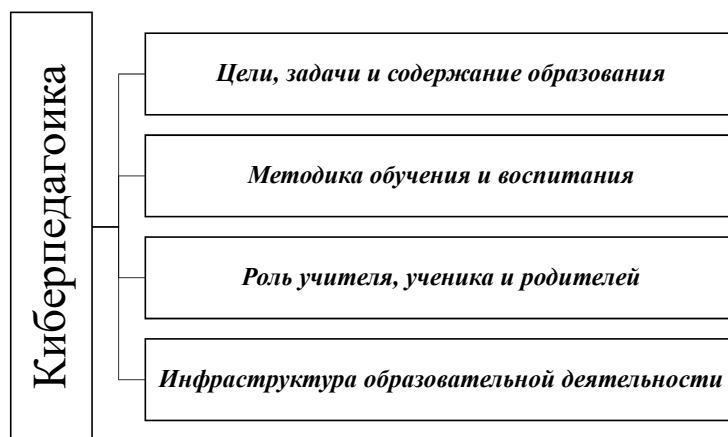


Рис. 2. Направления трансформации педагогической системы под воздействием киберпедагогических факторов

Таблица 1

Примерная схема описания условных периодов развития сферы образования

Критерии условного периода	Характеристики условного периода
1. Название условного периода	Древний. Античный
2. Ключевые социально-экономические характеристики периода, его доминирующие достижения	Рукописные библиотеки. Торговля. Ремесла. Завоевания. Рабовладение
3. Цели, задачи образования и его содержание	Письмо. Чтение. Счет. Иностранные языки. Военное дело
4. Методика обучения и воспитания: методы, средства, формы педагогической работы	Рассказ, беседа, лекция, демонстрация опыта, образцов, символов
5. Роль учителя, ученика и родителей (общества) в педагогическом процессе, в том числе функции и значение образовательного учреждения в образовании	Центральная роль учителя как единственного источника знаний. Ученики стремятся запомнить все слова учителя. Отсутствует роль родителей

Таблица 2

Примерная схема описания условных периодов развития сферы образования

Критерии условного периода	Характеристики условного периода
1. Название условного периода	Кибернетизация (Индустрия 4.0)
2. Ключевые социально-экономические характеристики периода, его доминирующие достижения	Электронный документооборот и электронные базы данных. Мультимедийный контент. Программирование и расширение производственной кибернетики; автоматизация и вытеснение человека из непосредственных производственных процессов; автоматизация услуг. Дополненная и виртуальная реальности. Альтернативные источники энергии. Экологичное, безотходное производство и потребление. Большие данные, Интернет вещей, социальный инжиниринг
3. Цели, задачи образования и его содержание	Цифровые, физико-математические и социокультурные компетенции. Навыки работы с компьютером. Киберсоциализация и soft skills. Готовность к непрерывному образованию и самообразованию. Многопрофильная компетентность. Системно-целостное мышление
4. Методика обучения и воспитания: методы, средства, формы педагогической работы	Рассказ, беседа, лекция, демонстрация опыта, образцов, символов. Проектная деятельность, организация учебно-воспитательного киберпространства, программирование траекторий усвоения учебного материала
5. Роль учителя, ученика и родителей (общества) в педагогическом процессе, в том числе функции и значение образовательного учреждения в образовании	Ответственная роль учителя как компетентного организатора предметно-физических и кибернетических условий образовательного процесса и формирования навыков самообразования

формации роли учителя и ученика. Очевидно, что развитие науки с последующей модернизацией средств производства и соответствующего изменения социально-экономической модели (формации) напрямую начинает влиять на цели и задачи образования. В свою очередь, цели и задачи образования становятся

основой формирования параметров содержания образования, методики образовательной деятельности, в том числе контроля и оценки образовательных результатов. В данных процессах неизбежно происходят видоизменение и модернизация принципов, методов, средств и форм образовательной деятельности и, без-

условно, смещение акцентов и полюсов в системе взаимодействия учителя и ученика, учителя и родителей (общества), учителя и государства.

Например, для условно выделенной эпохи Античности (табл. 1) характерны рукописные книги. Цель и задачи образования в большей степени направлены на развитие интеллектуальных и личностных возможностей человека из высших слоев общества, при этом слабо прослеживаются профессиональная направленность и профильность образования при его крайне малом распространении.

Представленная в данной статье схема рассмотрения взаимосвязи педагогики, образования и экономики позволяет проиллюстрировать предпосылки происходящего процесса становления цифровой образовательной среды и киберпедагогики. Образовательная деятельность вынуждена адаптироваться к изменяющимся потребностям общества (табл. 2).

В этой связи можно сделать следующие выводы о неизбежной модернизации образовательной деятельности в контексте стремительного развития цифровых технологий.

Недостаточно применять только так называемые традиционные формы, методы и средства в педагогической деятельности, даже потому, что некоторые формы коммуникации переживают процесс трансформации и некоторые формы морально устаревают.

Выстраивание учебно-воспитательного процесса вне системно-целостного подхода имеет слабую эффективность, даже потому, что особую важность сегодня приобретают такие критерии, как качество и доступность информации, ее логичность и значимость. Следует отметить функциональность и конкурентоспособность образования. Доминирование системной логики связано с компьютеризацией общества. Принципы кибернетики неизбежно интегрируются в социально-экономические процессы.

Содержание и методика учебно-воспитательной работы требуют пересмотра с точки зрения систематизации и стратификации, чтобы не приводить учебные программы к состоянию обучения всему и обо всем или к такому решению, как учить детей самообучению вместо обучения. При этом стоит согласиться и подчеркнуть, что навыки самообучения для современных выпускников образовательных организаций становятся уже ключевыми, но любое самообучение не может быть успешным без овладения фундаментальными основами деятельности, теории.

Проблема неизбежного влияния процессов развития кибернетического пространства на сферу образования очевидна. Следовательно, педагогическая модернизация и трансформация являются логическим продолжением эволюционного процесса развития общества, и попытки уйти от решения данного вопроса лишь усугубляют проблему эффективной кибернетизации.

Таким образом, педагогическое киберпространство содержит и сочетает в себе как сферу цифровых баз данных и соответствующих средств обучения – от компьютера до цифровых мультимедийных кибернетических обучающих интернет-платформ (систем), так и кибернетический подход в работе педагога, который систематизирует методику (программируемое обучение) и строится на процессах использования средств автоматизации рутинной работы, в том числе основывается на применении постоянно расширяющегося и модернизирующегося спектра мультимедийных средств – от электронных учебных пособий и презентаций до средств дополненной реальности.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-learning). М., 2018.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). М., 1970.
3. Застрогин Н.В., Латышев Д.В., Скаржинец В.А., Коваженков М.А. Цифровая трансформация сферы образования: проблемы и перспективы // Актуальные вопросы науки и практики: сб. науч. тр. по материалам XVI Международ. науч.-практ. конф. Анапа, 2020. С. 56–59.
4. Латышев Д.В., Латышева М.А. Дихотомия цифровизации методики преподавания экономических дисциплин в вузе в условиях развития экономического киберпространства // Научные подходы к формированию и трансформации стратегического развития малого бизнеса в системе цифровой экономики и рисков дрейфа: сб. ст. по итогам Всерос. конф. и Всерос. конкурса исследовательских работ. Уфа, 2019. С. 95–98.
5. Обыденкова В.К., Плешаков В.А. Интернет-проектирование в свете новых ФГОС высшего образования и профессионального стандарта педагога // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2020. № 2(52). С. 14–27.
6. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека. От Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a [Электронный ресурс]: моногр. М., 2012. URL: <http://www.iprbookshop.ru/18577.html> (дата обращения: 02.02.2021).
7. Словарь по кибернетике / под ред. академика В.С. Михалевича. 2-е изд. Киев, 1989. С. 259.

* * *

1. Bepal'ko V.P. Kiberpedagogika. Pedagogicheskie osnovy upravlyаемого komp'yuterom obucheniya (E-learning). M., 2018.

2. Bepal'ko V.P. Programmirovannoe obuchenie (Didakticheskie osnovy). M., 1970.

3. Zastrogin N.V., Latyshev D.V., Skarzhinec V.A., Kovazhenkov M.A. Cifrovaya transformatsiya sfery obrazovaniya: problemy i perspektivy // Aktual'nye voprosy nauki i praktiki: sb. nauch. tr. po materialam XVI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Anapa, 2020. S. 56–59.

4. Latyshev D.V., Latysheva M.A. Dihotomiya cifrovizatsii metodiki преподаvaniya ekonomicheskikh disciplin v vuze v usloviyah razvitiya ekonomicheskogo kiberprostranstva // Nauchnye podhody k formirovaniyu i transformatsii strategicheskogo razvitiya malogo biznesa v sisteme cifrovoj ekonomiki i riskov drejfa: sb. st. po itogam Vseros. konf. i Vseros. konkursa issledovatel'skikh rabot. Ufa, 2019. S. 95–98.

5. Obydenkova V.K., Pleshakov V.A. Internet-proektirovanie v svete novykh FGOS vysshego obrazovaniya i professional'nogo standarta pedagoga // Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. Ser.: Pedagogika i psihologiya. 2020. № 2(52). S. 14–27.

6. Pleshakov V.A. Kibersotsializatsiya cheloveka. Ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a [Elektronnyj resurs]: monogr. M., 2012. URL: <http://www.iprbookshop.ru/18577.html> (data obrashcheniya: 02.02.2021).

7. Slovar' po kibernetike / pod red. akademika V.S. Mihalevicha. 2-e izd. Kiev, 1989. S. 259.

Factors of cybernization of educational activities in the context of the establishment of mixed education

Scientific and technical progress in cybernetics and the corresponding digitalization of economics are the factors of the social and economic transformation of the society and influence on the process of the development of the native sphere of education. It is necessary to consider the factors for the forecast of the further directions of the development of the sphere of education and the establishment of the pedagogical cyberspace.

Key words: *cyber pedagogy, mixed education, digital educational environment, subject and physical space, pedagogical cyberspace, factors of digitalization, cybernization.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2021)

С.А. КОМИССАРОВА, Т.В. КЛЕВЕТОВА
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ПРИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ В СИСТЕМЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ*

Рассматривается методика формирования коммуникативных универсальных действий у учащихся при реализации онлайн-обучения в системе предпрофильной подготовки. Представлен опыт реализации данного направления на примере веб-сайта, отмечены особенности создания обучающего контента и выбор форм обучения в условиях виртуальной среды.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, методика, универсальные учебные действия, предпрофильная подготовка.*

Современный этап развития школьного образования и требования ФГОС нацеливают на формирование универсальных учебных действий, в том числе коммуникативных. Предпрофильная подготовка учащихся 9-го класса основной школы является важным компонентом профильного образования, в связи с чем ученик должен получить информацию о возможных путях продолжения образования и выборе элективных курсов. Модель внутришкольной предпрофильной подготовки с учетом предписания ФГОС о построении индивидуальных образовательных маршрутов для углубленного освоения предметов предполагает активизацию образовательным учреждением собственных ресурсов с учетом материально-технического и кадрового потенциала. Применение технологий онлайн-обучения позволит школьникам выбрать несколько (от двух до четырех) курсов, что связано с построением индивидуального образовательного маршрута учащихся. В данной статье рассмотрена модель методики формирования комму-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

никативных универсальных учебных действий у учащихся посредством онлайн-обучения.

Реализация ФГОС требует поиска технологий и сконструированных на их основе моделей обучения, которые бы удовлетворяли следующим условиям:

- обеспечивали социализацию учащихся посредством профилизации;
- формировали внутреннюю мотивацию к учению и овладению будущей профессией;
- развивали коммуникативные способности учащихся;
- обеспечивали общекультурное и личностное развитие учащихся и понимание ценности образования.

Проблема реализации сетевого профильного обучения учащихся рассмотрена в исследованиях О.Ю. Мищенко, Т.И. Гузиной, Л.Н. Макаровой, А.Ю. Курина [3; 4], которые отмечают, что проблема профильного обучения связана с кадровыми ресурсами, способными обеспечить высокий уровень предметной подготовки. Как отмечалось ранее, профильная подготовка учащихся является компонентом профильного образования и выступает средством дифференциации и индивидуализации обучения, которое позволяет в достаточной мере учитывать склонности и способности учеников, а также предоставлять необходимые условия для обучения старшеклассников, опираясь на их интересы в выборе профессии и намерения в отношении продолжения образования.

Проблеме реализации ФГОС в процессе онлайн-обучения посвящены исследования М.А. Горюновой, М.Б. Лебедевой [2]. Отметим основные черты этого обучения.

1. Мотивация обучающихся достигается новой формой представления информации и заданий, а также системой оценивания. Рационально применять балльно-рейтинговую систему, поскольку она позволяет четко проследить этапы и качество выполнения заданий. В данном случае баллы начисляются за содержание представленных работ; своевременность выполнения; наличие дополнительных материалов, ссылок и доступа к ним для всех участников образовательного процесса.

2. Контент онлайн-обучения представляется в форме сайта, который содержит электронное пособие для освоения предмета, систему видеоматериалов (лекции, презентации), тестовые и проектные задания, форум для организации взаимодействия с учителем и учащихся между собой.

3. Методы активного и интерактивного обучения реализуются при выполнении учащимися проектных, исследовательских и самостоятельных заданий. В форуме обучающиеся осуществляют взаимодействие, направленное на коррекцию деятельности, представление промежуточных результатов работы. Так, для формирования умения строить монологические высказывания учащимся предлагается задание по написанию синквейна, которое требует от них критического анализа изученной темы и подчиняется общим правилам по составлению таких стихотворений: первая строка содержит тему и представлена существительным, вторая включает два слова – прилагательное и причастие, раскрывающее сущность темы; третья описывает действие, относящееся к теме; четвертая строка – фраза, выражающее отношение к теме; пятая – слово, означающее итог, резюме. Синквейн помещают на форуме и организуют обсуждение изученных тем и понятий, тем самым формируя умения осуществлять взаимодействие, выражать мысли в соответствии с темой.

Отметим, что онлайн-обучение рассматривается не как перенос традиционных методов, форм и средств в виртуальную среду, а как образовательная парадигма реализации интерактивного взаимодействия посредством применения совокупности форумов, чатов, социальных сетей информационных технологий, обеспечивающих обучаемых основным объемом изучаемого материала и заданий для приобретения знаний и умений, а также универсальных учебных действий. При этом «универсальные учебные действия рассматриваются как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. В широком смысле этот термин означает «умение учиться», т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [5, с. 66].

Рассматривая универсальные учебные действия, мы опираемся на концепцию их развития, разработанную А.Г. Асмоловым [1]. В основе данной концепции лежат два подхода – компетентностный и системно-деятельностный.

Проблеме формирования коммуникативных учебных действий посвящены работы О.А. Дроздовой, С.А. Тюриковой, Т.А. Смир-

новой, в которых отмечено, что они обеспечивают учащимся компетентность в построении учебного и социального взаимодействия, осознанном выборе партнера для общения, работе с различными источниками информации.

В рамках данной работы коммуникативные универсальные учебные действия представляются как умения осуществлять взаимодействие в виртуальной среде посредством социальных сетей, учебных сайтов, мессенджеров и включают в себя:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (определение цели, функций участников, способов взаимодействия);
- формулирование вопросов (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации);
- разрешение конфликтов (выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация);
- управление поведением партнера (контроль, коррекция, оценка его действий);
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

При построении модели реализации онлайн-обучения, направленной на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, необходимо учитывать ряд условий реализации онлайн-обучения:

- единство образовательных ресурсов участников сети;
- доступность взаимодействия с участниками образовательного сообщества;
- построение индивидуального образовательного маршрута.

Методика формирования коммуникативных универсальных учебных действий включает следующие компоненты.

1. Постановка цели формирования коммуникативных УУД в сетевом сообществе.

2. Отбор содержания профильного обучения (элективные курсы, курсы углубленного изучения дисциплин). Данный этап предполагает рассмотрение теоретических основ дисциплины и обмен информацией в сети по следующему плану:

- история вопроса;
- теория, законы, явления;

– социокультурный аспект и применение на практике.

3. Выбор форм учебно-познавательной деятельности учащихся и их взаимодействия в сетевом сообществе. Формами образовательной деятельности служат групповая и индивидуальная работа учащихся с целью обмена информацией в сети, взаимодействия в чатах и форумах; создание сайтов как портфолио; вебинары; проектная деятельность. Социальные сети и сервисы обеспечивают обучающимся доступ к бесплатным и свободным электронным ресурсам учебного назначения; самостоятельное создание сетевого учебного контента; наблюдение за деятельностью других участников сетевого класса; обращение и помощь для успешного выполнения работы [2, с. 31].

4. Самооценка и коррекция результата сформированности УУД посредством взаимодействия с учителем и сверстниками в сети.

Итак, основными направлениями, определяющими методику реализации обучения, направленную на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, являются создание содержательного контента и выбор форм его реализации, обеспечивающих интерактивное взаимодействие в виртуальной среде, в том числе обмен информацией и достигнутыми результатами работы. Формирование коммуникативных умений заложено в потребности современного учащегося искать информацию в Интернете, пользоваться гаджетами и общаться в социальных сетях. Все эти умения, приобретенные в социокультурной среде, трансформируются и позволяют организовывать онлайн-обучение.

Проиллюстрируем представленную выше методику на примере разработанного студентами факультета математики, информатики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета сайта для предпрофильной подготовки учащихся 9-го класса по теме «Алгоритмы и программирование», т. к. курс информатики основной школы, сочетая в себе введение в фундаментальные основы информатики и ее пользовательский компонент, не решает задачи подготовки учащихся к профильному обучению в старших классах.

Для разработки данного веб-сайта была выбрана площадка по созданию сайта Net-house, поскольку данный конструктор является простым, удобным и бесплатным сервисом. Редактирование сайта осуществляется в режиме визуального дизайнера, который до-

статочен прост и не загружает браузер своей работой. Добавление страниц происходит с помощью конструктора. Встроенная система комментариев дает пользователям сайта возможность комментировать материалы сайта, оставлять отзывы.

Разработанный сайт по изучению темы «Алгоритмы и программирование» состоит из пяти разделов. Рассмотрим более подробно основные разделы.

Раздел «Алгоритмы и программирование» включает несколько подразделов, каждый из которых отражает отдельные темы теории. В данном разделе идет описание каждой темы из школьного курса информатики, открывая которую обучающийся переходит на страницу с теоретической частью. Теоретическая часть включает в себя разноуровневые материалы, которые содержат основные понятия, иллюстрации.

Следующий раздел сайта – «Практические задания». В данный раздел внесены задания по информатике, направленные на выработку практических умений по данной теме и для закрепления изученного теоретического материала. Каждое задание соответствует теме предложенного теоретического материала, учащемуся достаточно выбрать вкладку с соответствующим заданием и перейти по ссылке.

Опираясь на предложенные А.Г. Асмоловым типовые задания [1], в разделе «Практические задания» мы представили задания, направленные на формирование коммуникативных УУД. Рассмотрим некоторые из них.

Приведем пример коммуникативной задачи на передачу информации и отображения предметного содержания.

Приводится программа, записанная на алгоритмическом языке:

```

алг
нач
цел s, t
ввод s
ввод t
если s > 9 или t > 9
    то вывод «YES»
    иначе вывод «NO»
все
кон
    
```

Данную программу учащимся предлагается написать на одном из языков программирования (Pascal, Python и др.). Цель выполнения задания – формирование коммуникатив-

ных учебных действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. Форма работы – совместная в группах по 3–4 человека. Учащиеся формируют группы по 3–4 человека, обсуждают в чате выбор языка программирования, выполняют задания, заполнив совместную таблицу в документах Google.

Другим видом заданий по формированию данного вида УУД является написание кодов программ на обработку последовательности чисел. Выполнение задания организуется в парах и направлено на согласование совместной деятельности по обсуждению алгоритма и составлению блок-схемы в графическом сервисе GoogleDrawings. Обучающиеся будут взаимодействовать друг с другом посредством форума и со всеми разделами данного сайта.

Реализация онлайн-обучения учащихся в средней школе способствует формированию коммуникативных универсальных учебных действий, а именно:

- работа в сетевом сообществе позволяет проектировать учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками;
- работа с содержательным контентом организует сотрудничество обучающихся в поиске и сборе информации;
- общение в форумах и чатах при обсуждении учебных вопросов направлено на овладение умением с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Отметим, что данный подход в современных условиях реализации обучения наиболее актуален, поскольку в условиях пандемии часть образовательной деятельности реализуется посредством технологий онлайн-обучения.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.В. [и др.]. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. 2-е изд. М., 2011.
2. Горюнова М.А., Лебедева М.Б. Мобильное обучение в условиях реализации ФГОС // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 91–95.
3. Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 27–34.

4. Мищенко О.Ю. Педагогические условия реализации модели сетевого профильного обучения в муниципальном образовании // Концепт. 2016. № 3. С. 61–65.

5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М., 2011.

* * *

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.V. [i dr.]. Formirovanie universal'nyh uchebnyh deystvij v osnovnoj shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya. 2-e izd. M., 2011.

2. Goryunova M.A., Lebedeva M.B. Mobil'noe obuchenie v usloviyah realizacii FGOS // Chelovek i obrazovanie. 2016. № 4 (49). S. 91–95.

3. Gushchina T.I., Makarova L.N., Kurin A.Yu. Setevoy pedagogicheskij klass kak forma professional'noj orientacii starsheklassnikov // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23. № 174. S. 27–34.

4. Mishchenko O.Yu. Pedagogicheskie usloviya realizacii modeli setevogo profil'nogo obucheniya v municipal'nom obrazovanii // Koncept. 2016. № 3. S. 61–65.

5. Fundamental'noe yadro soderzhaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M., 2011.

Development of communicative universal learning skills of schoolchildren during the online learning in the system of pre-profile training

The article deals with the teaching methods of the development of communicative universal learning skills of the students during the implementation of online learning in the system of pre-profile training. There is presented the experience of the implementation of the direction at the example of the website, there are emphasized the peculiarities of the development of the learning content and the choice of the learning forms in the context of the virtual environment.

Key words: *online learning, teaching methods, universal learning skills, pre-profile training.*

(Статья поступила в редакцию 28.04.2021)

**Н.Ю. КУЛИКОВА, Е.В. ДАНИЛЬЧУК,
А.И. МАЛОВА
(Волгоград)**

ОНЛАЙН-КУРС «РАЗРАБОТКА КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АЛГОРИТМИЗАЦИИ И ПРОГРАММИРОВАНИЮ*

Обсуждаются вопросы обучения школьников алгоритмизации и программированию в школьном курсе информатики. Предлагается вариант онлайн-обучения. Онлайн-курс направлен на разработку школьниками компьютерных игр для мобильных устройств в визуальной среде.

Ключевые слова: *обучение программированию, онлайн-курс, образовательная онлайн-платформа, компьютерные игры, визуальные среды разработки компьютерных игр.*

В современном информационном обществе возникло множество профессий, которые напрямую связаны с разделом алгоритмизации и программирования науки информатики: это не только программист, но и системный администратор, специалист по информационной безопасности, разработчик веб-сайтов, создатель компьютерных игр, разработчик робототехники и др. Содержательная линия «Алгоритмизация и программирование» в курсе информатики школы, согласно ФГОС, характеризуется большим количеством часов для изучения, приоритетным представлением в заданиях ОГЭ и ЕГЭ, но в то же время вызывает множество трудностей, связанных с изучением абстрактного и сложного для усвоения учебного материала – формального описания алгоритма, «сухого программирования» и др., что определяет низкую мотивацию учащихся, желание учителя побыстрее пройти эти темы.

На сегодняшний день существует большое количество исследований, обосновывающих важность обучения алгоритмизации и программированию в курсе информатики в школе как формирующего алгоритмическое, структурное, системное мышление учащихся (А.П. Ершов, С.А. Бешенков, А.Г. Гейн, Д.Г. Жемчуж-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

ников, В.Е. Жужжалов, Г.А. Звенигородский, Я.А. Кириленко, А.А. Кузнецов, А.Г. Кушнirenко, П.В. Никитин и др.) [5]. Анализ исследований по обучению данной содержательной линии в курсе информатики, учебных рабочих программ и учебников (Л.Л. Босова; К.Ю. Поляков и Е.А. Еремин; Н.Д. Угринович и Н.Н Самылкина) показывает, что в целом этапность обучения традиционно строится через работу с программными продуктами для изучения основ алгоритмики в пропедевтическом курсе информатики в 1–6-х классах («Алгоритмика», «КуМир», «Лого», «ПервоЛого» и др.); далее в базовом курсе информатики в 7–9-х классах изучение основ алгоритмизации и программирования строится через школьный алгоритмический язык, VBA, Pascal, Python; и в завершение в профильном курсе информатики в 10–11-х классах для углубленного уровня предполагается изучение одного из языков программирования по выбору учителя, в частности допускается изучение, например, языков Java, C, C++, C#, объектно-ориентированных языков.

В процессе изучения алгоритмизации и программирования первостепенной задачей для учителя становится формирование у учащегося представлений о структуре и построении алгоритма действий (кода программы), что в школьной программе чаще всего реализуется с помощью блок-схем, и затем наступает резкий переход на язык программирования, где рассматривается синтаксис программы на сложном для восприятия учащимися языке. В данном исследовании предлагается разрешать эту сложную ситуацию в обучении алгоритмизации и программированию в курсе информатики в школе с применением, с одной стороны, разнообразных визуальных сред программирования на основе использования социальных сервисов Интернет, а с другой – игровых технологий.

Компьютерные игры сегодня вызывают огромный интерес у школьников и, конечно, обладают несомненным дидактическим потенциалом в обучении учащихся разделу алгоритмизации и программирования. Анализ существующей образовательной практики показывает, что учителя информатики все больше используют в организации учебной деятельности компьютерные игры, которые, как и образовательные игры, являются одной из форм традиционной игровой деятельности, описанной в классических психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, Г. Крайг, Д.Б. Эльконин и др.) [4; 8; 14]. В отличие от традиционного использования игры как метода обучения, компьютерная игра моделирует игровую ситуацию на основе использования

компьютерных и информационных технологий в построении учебного сюжета; реализации выбора маршрута, стратегии игры; управлении учебными объектами; организации различных видов учебной деятельности [7].

Выделяется два основных подхода в использовании компьютерных игр в обучении алгоритмизации и программированию [5; 6; 12]: применение готовых компьютерных игр как средства обучения (А.М. Бершадский, О.Р. Ельмикеев, А.В. Катаев, А.Л. Каткова, П.В. Никитин и др.) и создание компьютерных игр учащимися в процессе обучения (Д.Г. Жемчужников, О.Ю. Заславская, М.С. Хоменков, А.Ю. Федосов и др.). Последний подход представляет более эффективным, т. к. очень важно помещать учащихся в такую ситуацию, где им нужно действовать, а не говорить про действие, не просто играть в компьютерную игру, а самостоятельно ставить цели, реализовывать свои замыслы, вступать во взаимодействие с другими учащимися и др. Отметим и то обстоятельство, что особо привлекательным для учащихся сегодня становится создавать компьютерные игры для мобильных гаджетов и устройств, таких как собственные планшеты и телефоны, что также является важной идеей в данном исследовании.

Как упоминалось выше, вторым направлением в обучении алгоритмизации и программированию выступает использование специальных визуальных сред, бесплатно предоставляемых сервисами сети Интернет, для создания учащимися собственных игр для мобильных устройств. Под визуальной средой разработки компьютерных игр понимают игровые движки (центральные программные компоненты игры для обеспечения основных технологий по запуску игры, взаимодействия с операционной системой и др.) и конструкторы игр (игровые движки с визуальным программным интерфейсом) [10]. В визуальных средах можно использовать меню визуального редактора для создания различных по сложности компьютерных игр, при этом текст программы, который при необходимости можно просмотреть и править вручную, автоматически создается конструктором игры в визуальном редакторе, его не пишет пользователь на языке программирования. К примерам визуальных сред, позволяющих разрабатывать игры для мобильных устройств, можно отнести Stencyl, AppInventor и Blockly. В табл. 1 представлена сравнительная характеристика данных сред.

Использование данных визуальных сред нацелено на изучение основ алгоритмизации в наглядной форме с отработкой первоначаль-

Сравнительная характеристика популярных визуальных сред программирования

Критерии	Визуальная среда		
	App Inventor	Stencyl	Blockly Games
Режим использования	Онлайн / версия с установкой	Установка приложения	Онлайн
Регистрация	Требуется	Требуется	Не требуется
Перевод интерфейса на русский язык	Выполнен (но не всех слов)	Выполнен (но не всех слов)	Выполнен
Поддержка платформ	– Android; – IOS	– IOS; – Android; – Windows; – Mac; – Linux	– IOS; – Android; – Mac; – Windows; – Linux
Бесплатная версия	Бесплатная версия	Бесплатно, но в наличии есть платные расширенные версии	Бесплатная версия
Создание игры	С нуля или использование шаблона	С нуля или использование готовых продуктов	Готовые игры предоставляются программой
Разработка программного кода	Блочное программирование конкретного объекта, события или создание дополнительных функций. Работа со свойствами	Блочное программирование конкретного объекта, события или создание дополнительных функций. Работа со свойствами	Блочное программирование с параллельным открытым кодом на языке JavaScript
Тестирование игры	Тестирование на телефоне или планшете	Тестирование на компьютере через специальное дополнение	Тестирование игры на том же устройстве, где происходило кодирование
Дополнительные возможности для педагогов	Учебные пособия, инструкции	Встроенный учебный план (комплект для педагогов)	Отсутствуют

ных навыков построения алгоритмических конструкций. Многие учителя для раннего обучения программированию, как правило, используют среды Scratch (scratch.mit.edu), Kodu Game Lab (kodugamelab.com), Code.org (code.org) и др., а в старших классах часто применяют визуальную среду Game Maker (yooyogames.com/gamemaker) [2; 3; 6; 11 и др.]. Популярностью в основной школе при изучении программирования пользуются сервисы JavaRush, Ruby Warriog, Codcombat и др., в которых делается акцент на изучении конкретного языка программирования [11].

Анализ практики использования визуальных сред при обучении учащихся программированию показывает, что такие визуальные среды программирования, как Game Maker, для полноценного обучения требуют работы с собственным встроенным скриптовым Си-

подобным языком GML [9; 10]. Этот фактор может лишь усложнить процесс обучения, несмотря на привлекательность интерфейса и разнообразие инструментов для игровых действий. Напротив, такие среды, как Scratch, Kodu Game Lab, Code.org и др., подходят в большей степени для начального обучения благодаря своей возможности изучать основы алгоритмизации на основе блочного программирования без привязки к конкретным языкам программирования и особенностям его синтаксиса. Но тогда возникает сложность перехода от блочного визуального программирования к современным языкам программирования. Эти факторы приводят к необходимости использования учителем визуальной среды как промежуточного звена между блочным программированием и современными языками программирования при разработке компьютерных

игр учащимися, к которым относятся рассмотренные нами App Inventor, Stensyl и Blockly Games, позволяющие наглядно представлять синтаксис объектно-ориентированных языков через блочное построение программ.

Особо выделим визуальную среду App Inventor (<http://appinventor.mit.edu>), которая позволяет создавать приложения для мобильных устройств на платформе Android с использованием минимального количества строчек кода, выполняемого после некоторых действий над элементами интерфейса. Действие основано на визуальном построении интерфейса игры, добавлении компонентов на экран телефона с последующим составлением команд для конкретных объектов посредством блоков. Тестировать игру можно с помощью мобильных телефонов, используя сгенерированный QR-код, или путем загрузки проекта в специальное приложение, установленное на компьютер. Такая организация позволяет учителю использовать этот сервис в процессе обучения программированию, т. к. предоставляет возможность создавать благоприятную среду для учащихся благодаря игровой тематике, а также обеспечивает концентрацию их внимания путем смены деятельности и тестирования игры в конце занятия (отсутствует моментальный запуск проекта). Благодаря блочному построению программы основные понятия алгоритмизации и программирования уже не становятся для школьников такими абстрактными, т. к. осуществляется плавный переход от блок-схем к сложному программированию.

Отличительной особенностью App Inventor от набирающих популярность в образовательном пространстве программ Scratch, Kodu, Blockly и др. является характер синтаксиса блочной системы, максимально приближенного к структуре современных языков программирования. Кодирование определенных действий происходит по следующей схеме: «действие <Компонент>. <Свойство> значение». Подобное построение соблюдается во многих объектно-ориентированных языках программирования, что помогает учащимся привыкать к логике построения программ [9]. Кроме того, стоит отметить наличие консоли ошибок, что позволит не только готовить учащихся к работе в серьезных средах программирования, но и мгновенно проследить правильность написания программы. Среда App Inventor во время написания скриптов пользователем выводит предупреждения, если где-то пропущено значение или отсутствует блок, или указывает на ошибку, если какие-либо блоки дублируются или неверно написана программа.

Реальная апробация такого обучения алгоритмизации и программированию в курсе информатики в школе, построенного на основе создания учащимися компьютерных игр для мобильных устройств в визуальной среде, позволила сделать вывод, что такое обучение достаточно сложно вписывается в рамки традиционной классно-урочной системы. Его можно вынести в специально разработанный онлайн-курс на основе образовательной онлайн-платформы как совокупности программных решений, сервисов сети Интернет и интерактивных технологий, обеспечивающих для учащихся доступ к образовательному контенту (текстовые, аудио-, видеозаписи, различные кейсы, интерактивные задания, тестовые материалы и др.), а также обратную связь с ними в процессе интерактивного взаимодействия и контроль (отправка отчета по заданиям, тестирование, оценивание, составление рейтингов и др.). Это, например, платформы Tilda Publishing, CMS WordPress и др.

Онлайн-курс «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» (<http://lms.vspu.ru/courses/razrabotka-kompyuternyih-igr-dlya-mobilnyih-ustroystv>) при обучении школьников программированию разрабатывался студентами – будущими учителями информатики в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете на основе Content Management System (CMS) WordPress, позволяющей обеспечивать и организовать совместный процесс создания, редактирования контента и управления им и системой управления веб-содержимым.

CMS WordPress позволяет предоставлять учителю инструменты для создания и публикации собственного контента, дающего возможность организовывать совместную работу; управлять контентом: хранение, контроль версий, соблюдение режима доступа и др.; представлять информацию в удобном виде.

Отметим возможности CMS WordPress с использованием простых и удобных для учителя инструментов интегрировать в онлайн-курс [1; 13]:

– интерактивные ресурсы с различных сервисов сети Интернет, подготовку которых можно проводить в режиме как индивидуальной, так и совместной деятельности, а сами ресурсы использовать в виде встроенных элементов интернет-страниц на онлайн-курсе (например, сетевые презентации, ленты времени, интерактивные постеры, карты знаний, мультфильмы, облака слов, диаграммы, логотипы, чертежи и др.);

Учебный курс

Главная / Учебные курсы / ... / Разработка компьютерных игр для мобильных устройств

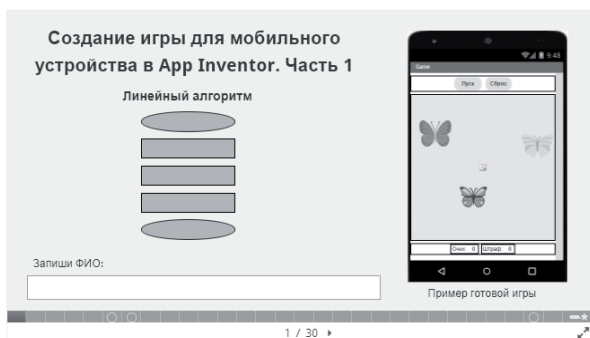
Урок 1. Разработка игры «Поймай меня» для мобильных устройств с использованием линейных алгоритмов

Автор: Наталья Куликова

Ред.

Приступаем к созданию нашей первой игры «Поймай меня». Разрабатывать данную игру будем 2 урока. На 1 уроке охватим создание интерфейса игры и построение линейных алгоритмов. По желанию можно будет изменить персонажей игры.

Результат: разработанная вами самостоятельно в визуальном редакторе игра для мобильных устройств (смотри видео ниже).



Наталья Куликова
Выйти →

- ▶ Урок 1. Разработка игры "Поймай меня" для мобильных устройств с использованием линейных алгоритмов
- ▶ Урок 2. Развлекательный алгоритм. Продолжаем создание игры "Поймай меня"
- ▶ Урок 3. Цикл. Создание приложения для рисования на мобильном устройстве
- ▶ Урок 4. Разработка индивидуального проекта
- ▶ Урок 5. Подготовка портфолио
- ▶ Итоговое тестирование
- ▶ Грамоты за посещение курса

Преподаватели

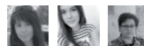


Рис. 1. Страница онлайн-курса с первым уроком для учащихся

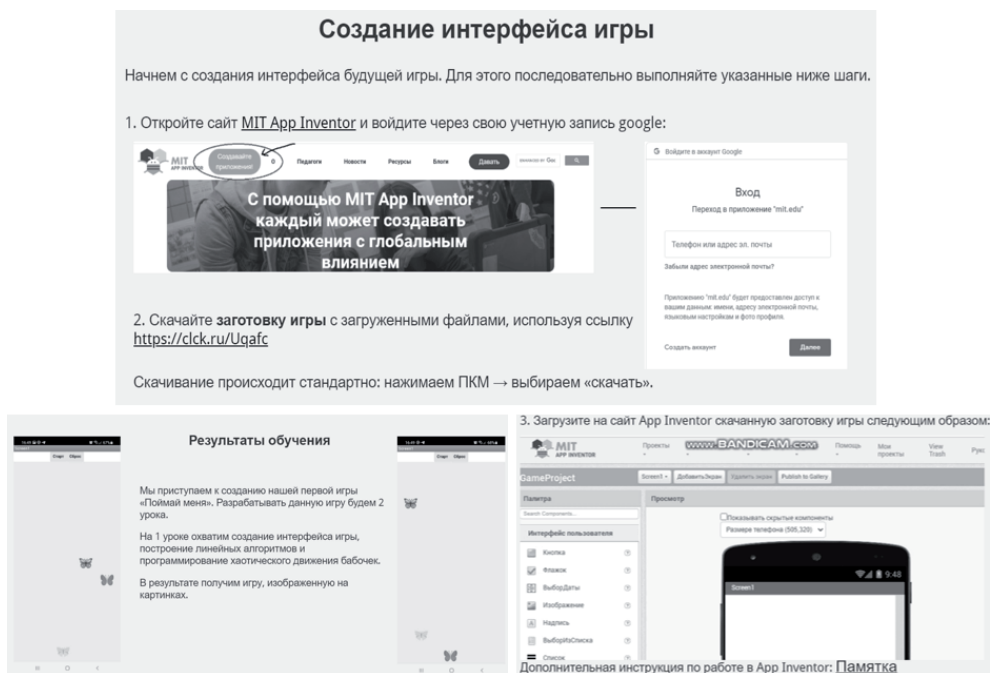


Рис. 2. Интерфейс главной страницы первого задания

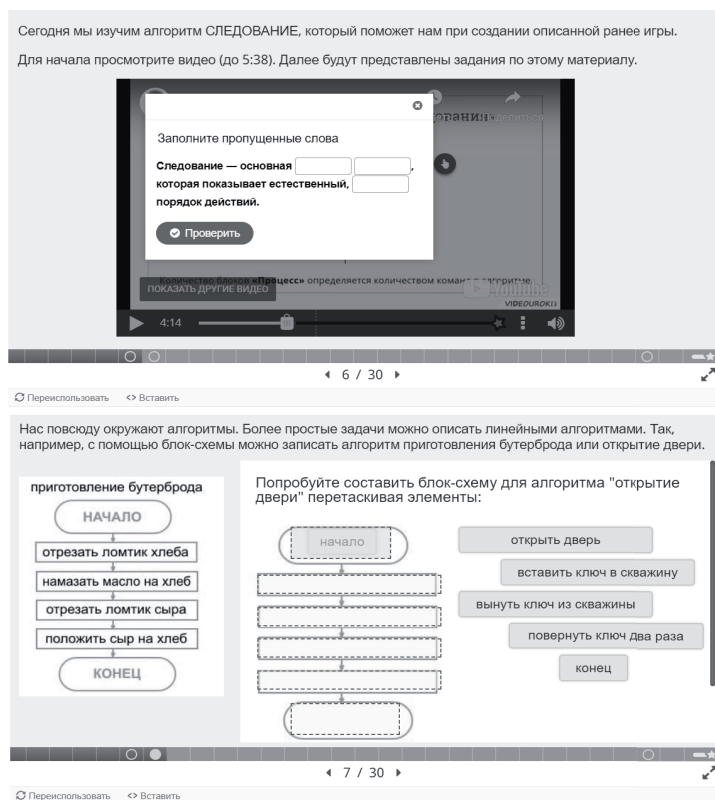
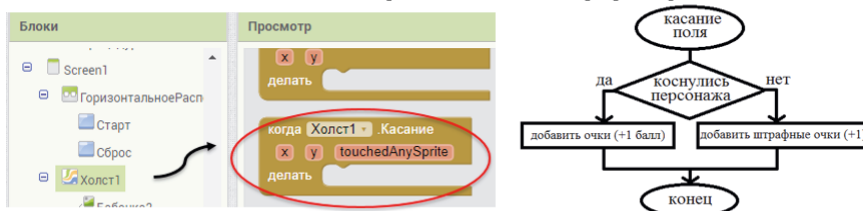


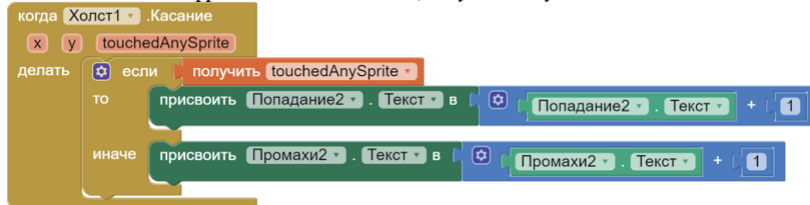
Рис. 3. Пример интерактивных заданий и видео для учащихся на онлайн-курсе

Создадим программу для подсчета очков за попадание и промахи

1. Найдем блок «Когда Холст1.Касание» и переместим его на поле программирования:



2. Работаем с блоками в App Inventor и блок-схемой, получим следующее:



Подумай:

Логика построения блочной конструкции:

если <получить touchedAnySprite (в переводе с англ. "коснулсяЛюбогоСпрайта")>
то <присвоить Попадание2.Текст в Попадание2.Текст +1>
иначе <присвоить Промахи2.Текст в Промахи2.Текст +1>

Логика блок-схемы:

коснулся любого спрайта?
 Да – добавляем очки за попадание,
 Нет – добавляем штрафные очки за промахи.

Рис. 4. Пример памятки для обучающихся с заданиями для проектирования игры

– интерактивные учебные презентации, созданные в традиционных презентационных пакетах (например, MS PowerPoint с использованием триггеров и прозрачных объектов для создания «активных зон» на слайдах; настройки действия; встроенных макросов для переноса, поворота объектов и изменения их размеров на слайде; гиперссылок для внутренней навигации или для перехода к ресурсам сети Интернет и др.);

– библиотеки интерактивных образовательных ресурсов, появившиеся в сети, которые можно с помощью кода добавлять в свои веб-платформы, например российский сервис УДОБА (<https://udoba.org>), позволяющий создавать и скачивать на компьютер интерактивные ресурсы и бесплатно использовать популярную среди учителей библиотеку ресурсов H5P (<https://h5p.org>);

– сервисы для разработки различных видов интерактивного образовательного контента (интерактивные рабочие листы, задания, тренажеры, тесты, викторины и др.), например Classkick (classkick.com), Plickers (get.plickers.com), Wizer.Me (app.wizer.me), LearningApps.org (learningapps.org), H5P (h5p.org) и Liveworksheets (liveworksheets.com) и др.

На рис. 1 представлен пример первого урока онлайн-курса по теме «Разработка игры «Поймай меня» для мобильных устройств с использованием линейных алгоритмов» (<http://lms.vspu.ru/lessons/urok-1-razrabotka-igr-yi-poy-may-menya-dlya-mobilnyih-ustroystv-s-ispolzovaniem-lineynyih-algoritmov>).

На рис. 2–3 представлены примеры заданий по разработке учащимися игры для мобильных устройств на первом уроке в процессе обучения их программированию. Игра заключается в том, что на экране появляются объекты в виде бабочек, которых нужно поймать касанием.

При разработке игры учащиеся в процессе работы с интерактивным ресурсом (созданного в сервисе УДОБА и интегрированного с помощью HTML-кода на курс) и интерактивного видео (созданного в bandicam.com – бесплатной программе записи игр для геймеров с добавлением интерактивного контента в него с сервиса H5P) знакомятся с линейными алгоритмами, учатся составлять блок-схемы, выполняют по ходу работы предложенные для закрепления теоретической информации интерактивные задания, составляют блок-схему своей будущей игры, знакомятся с интерфейсом визуальной среды App Inventor, загружают себе на устройство заготовки для игры и

в процессе совместной деятельности создают первую часть игры «Поймай меня».

Обучающиеся могут использовать при работе как интерактивный ресурс с интерактивными заданиями и видео, так и приложенные красочные инструкции и памятки, которые они могут скачать к себе на устройство.

На рис. 4 представлены примеры заданий в памятке для школьников по созданию компьютерной игры с использованием визуальной среды App Inventor.

Все разработанные материалы на онлайн-платформе учащиеся отправляют на проверку учителю либо в файлах, либо в одном архиве, также могут написать ответ в текстовом окне или вставить в него ссылку на разработанные игры и материалы, находящиеся в Интернете. Школьники для обратной связи могут воспользоваться личными сообщениями на портале или областью для совместных комментариев и др.

Таким образом, данный онлайн-курс на основе использования инструментов визуальных сред для разработки школьниками компьютерных игр для мобильных устройств позволяет повысить мотивацию и интерес школьников к изучению программирования; развивать их аналитическое и алгоритмическое мышление, логику; формировать у школьников навыки проектирования и создания авторских ресурсов; проявлять в процессе деятельности свои творческие способности, воображение. Вместе с тем онлайн-курс способствует реализации сетевого педагогического взаимодействия участников образовательного процесса на основе использования дистанционных образовательных технологий, которые сегодня особенно актуальны и востребованы в современном образовании.

Список литературы

1. Бобровская Л.Н., Куликова Н.Ю. Создание электронных образовательных ресурсов средствами PowerPoint // Педагогическая информатика. 2012. № 1. С. 17–27.
2. Босова Л.Л., Сорокина Т.Е. Методика применения интерактивных сред для обучения младших школьников программированию // Информатика и образование. 2014. № 7(256). С. 61–68.
3. Брыксина О.Ф., Михеева О.П., Останин Я.Е. [и др.]. Визуальное программирование в Microsoft Kodu Game Lab: первый шаг к ИТ-образованию // Информатика и образование. 2014. № 1(250). С. 33–39.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. 1966. № 6. С. 65–79.
5. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Гермашев И.В. Методические особенности формирования

готовности будущего учителя информатики к разработке и использованию компьютерных игр в обучении алгоритмизации и программированию // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 5(128). С. 42–49.

6. Жемчужников Д.Г. Создание компьютерных игр как средство обучения школьников программированию // Информатика и образование. 2012. № 8. С. 49–51.

7. Иванов М.С., Авилон Г.М. Ролевая компьютерная игра как особый вид деятельности // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Кемерово, 2002. С. 41–55.

8. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб., 2005.

9. Малова А.И. Обучение основам алгоритмизации и программирования в процессе создания школьниками игр для мобильных устройств // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2021. № 2-1(37). С. 142–145.

10. Малова А.И., Куликова Н.Ю. Использование визуальных сред разработки компьютерных игр при обучении алгоритмизации и программированию // Образование и проблемы развития общества: сб. науч. ст. Междунар. науч.-методич. конф. (г. Курск, 3 окт. 2019 г.). Курск, 2019. С. 18–21.

11. Минкин А.В., Старостин В.А. Использование онлайн-игр при изучении программирования [Электронный ресурс] // Мир науки. 2018. № 4. Т. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN418.pdf> (дата обращения: 14.04.2021).

12. Никитин П.В., Горохова Р.И., Зайков А.С. Применение компьютерных игр как фактор повышения качества обучения информатике // Образоват. технологии и общество. 2015. № 3. С. 397–409.

13. Сергеев А.Н., Ульченко Е.Н. Использование сервисов Веб 2.0 при разработке интерактивных образовательных ресурсов Интернета [Электронный ресурс] // Грани познания. 2013. № 5(25). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1379914235.pdf> (дата обращения: 14.04.2021).

14. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999.

* * *

1. Bobrovskaya L.N., Kulikova N.Yu. Sozdanie elektronnykh obrazovatel'nykh resursov sredstvami PowerPoint // Pedagogicheskaya informatika. 2012. № 1. S. 17–27.

2. Bosova L.L., Sorokina T.E. Metodika primeneniya interaktivnykh sred dlya obucheniya mladshih shkol'nikov programmirovaniyu // Informatika i obrazovanie. 2014. № 7(256). S. 61–68.

3. Bryksina O.F., Miheeva O.P., Ostanin Ya.E. [i dr.]. Vizual'noe programmirovaniye v Microsoft Kodu Game Lab: pervyy shag k IT-obrazovaniyu // Informatika i obrazovanie. 2014. № 1(250). S. 33–39.

4. Vyotskiy L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka // Vopr. psikhologii. 1966. № 6. S. 65–79.

5. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu., Germa-shev I.V. Metodicheskie osobennosti formirovaniya

gotovnosti budushchego uchitelya informatiki k raz-rabotke i ispol'zovaniyu komp'yuternykh igr v obuche-nii algoritimizacii i programmirovaniyu // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 5(128). S. 42–49.

6. Zhemchuzhnikov D.G. Sozdanie komp'yuter-nykh igr kak sredstvo obucheniya shkol'nikov program-mirovaniyu // Informatika i obrazovanie. 2012. № 8. S. 49–51.

7. Ivanov M.S., Avilov G.M. Rolevaya komp'yu-ternaya igra kak osobyj vid deyatel'nosti // Sibirskaya psihologiya segodnya: sb. nauch. tr. Kemerovo, 2002. S. 41–55.

8. Kraig G., Bokum D. Psihologiya razvitiya. 9-e izd. SPb., 2005.

9. Malova A.I. Obuchenie osnovam algoritimizacii i programmirovaniya v processe sozdaniya shkol'ni-kami igr dlya mobil'nykh ustrojstv // Studencheskij elek-tronnyj zhurnal StRIZH. 2021. № 2-1(37). S. 142–145.

10. Malova A.I., Kulikova N.Yu. Ispol'zovanie vizual'nykh sred razrabotki komp'yuternykh igr pri ob-ucheni algoritimizacii i programmirovaniyu // Obra-zovanie i problemy razvitiya obshchestva: sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-metodich. konf. (g. Kursk, 3 okt. 2019 g.). Kursk, 2019. S. 18–21.

11. Minkin A.V., Starostin V.A. Ispol'zovanie on-lajn-igr pri izuchenii programmirovaniya [Elektron-nyj resurs] // Mir nauki. 2018. № 4. Т. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN418.pdf> (data obrashche-niya: 14.04.2021).

12. Nikitin P.V., Gorohova R.I., Zajkov A.S. Pri-menenie komp'yuternykh igr kak faktor povysheniya kachestva obucheniya informatike // Obrazovat. tekhnologii i obshchestvo. 2015. № 3. S. 397–409.

13. Sergeev A.N., Ul'chenko E.N. Ispol'zovanie servisov Veb 2.0 pri razrabotke interaktivnykh obra-zovatel'nykh resursov Interneta [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2013. № 5(25). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1379914235.pdf> (data obrashche-niya: 14.04.2021).

14. El'konin D.B. Psihologiya igry. M., 1999.

The online course “Development of computer games for mobile device” in the process of teaching schoolchildren of algorithmization and programming

The article deals with the issues of teaching schoolchildren of algorithmization and programming in the school course of computer studies. There is suggested the variant of e-learning. The online course is directed to the development of the computer games for mobile devices by schoolchildren in the visual environment.

Key words: *teaching to programme, online course, educational online platform, computer games, visual environment, development of computer games.*

(Статья поступила в редакцию 28.04.2021)

Ю.С. ПОНОМАРЕВА, А.Н. СЕРГЕЕВ
(Волгоград)

**СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВАХ
УЧАЩИХСЯ
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ***

Сформулированы принципы функционирования онлайн-сообществ учащихся научно-технической направленности. Построена структурная модель образовательной деятельности в таких сообществах, состоящая из познавательного, поискового, коммуникативного и продуктивно-технологического компонентов. Связи между компонентами и их содержание определены спецификой научно-технической деятельности и принципами функционирования изучаемых сообществ.



Ключевые слова: *структурная модель, образовательная деятельность, онлайн-сообщество, научно-техническая направленность.*

В настоящее время стремительное развитие информационных технологий определяет процессы информатизации всех сфер деятельности и, как следствие, все возрастающее значение глобальных компьютерных сетей. Интернет сейчас – это не только общемировое хранилище информации, но и пространство осуществления профессиональной деятельности, саморазвития и развития творческого потенциала, глобальная социокультурная среда, в которой представлены и индивидуальные пользователи, и их объединения – сетевые сообщества [11].

Изучению феномена сетевых (онлайн) сообществ Интернета посвящены исследования С.В. Бондаренко, Д.Е. Вышегорцева, Е.В. Закаблукского, Р.В. Кончаковского, С.В. Курочкина, М.В. Сафроновой, В.А. Сергодеева, Н.К. Тальнишних, Д.А. Харченко и др. Обобщение результатов, полученных как в приведенных исследованиях, так и в ряде других, позволяет понимать онлайн-сообщество как группу людей, вовлеченных в совместную деятельность и поддерживающих общение посредством компьютерных сетевых средств.

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064.

Основой для возникновения и функционирования онлайн-сообществ является процесс совместного создания, обработки и обмена информации, взаимодействия на основе общих интересов, особенностей общения, политических взглядов, целей нахождения в Интернете и т. д. Развитие онлайн-сообществ прошло по мере развития сервисов и служб сети Интернет. В настоящее время провести классификацию онлайн-сообществ можно по следующим основаниям [3; 6; 8; 10]:

- особенности участников сообщества (региональная принадлежность, гендерный признак, возрастная категория и т. д.);
- цели существования сообщества;
- тип контента, преимущественно циркулирующего в сообществе;
- способы коммуникации участников сообщества;
- структура связей между участниками сообщества;
- особенности администрирования сообщества;
- тематика контента сообщества и т. д.

Отдельным актуальным вопросом для современной педагогической науки является использование онлайн-сообществ в образовательных целях. Анализ научных работ О.Л. Балашова, И.В. Кузнецовой, М.В. Моглан, Е.Д. Патаракина, В.А. Поляковой, М.В. Плахтий, А.Н. Сергеева, М.В. Федосеевой, Е.А. Шабалиной позволяет рассматривать онлайн-сообщества как коллективный субъект образовательной деятельности в сети Интернет и утверждать, что их использование в образовании способствует личностному развитию обучающихся; стимулирует мотивацию учебно-познавательной деятельности и повышает ответственность за коллективную учебную работу; расширяет способы контроля учебной деятельности; обогащает опыт коллективного обучения; приводит к объединению личного и учебного опыта обучающихся в социальном контексте; придает практико-профессиональную ориентированность образовательному процессу; содействует совместному приобретению новых знаний [5; 7; 11]. Результаты указанных выше исследований формируют представление об образовательном онлайн-сообществе как группе обучающихся (или обучающихся и преподавателей), объединенных общей образовательной целью и взаимодействующих через службы и сервисы Интернета.

В настоящее время такие сообщества представлены довольно широко и могут быть соз-

даны на совершенно различных платформах. Например, весьма распространенными являются онлайн-сообщества обучающихся одной образовательной организации, или академической группы, или класса. Предметом данного исследования являются онлайн-сообщества учащихся научно-технической направленности.

Отличительные характеристики рассматриваемых сообществ от других онлайн-объединений образовательной направленности обусловлены спецификой самой научно-технической деятельности. Основываясь на ее понимании российским законодательством [9], поясним, что под научно-технической деятельностью учащихся мы будем понимать деятельность, ориентированную на получение и применение новых знаний из различных сфер и интеграцию наук и техники, а также предполагающую проектирование и реализацию экспериментальных и технических разработок.

Анализ различных интернет-платформ (социальных сетей, блогов, тематических чатов и форумов) показал, что онлайн-сообщество учащихся научно-технической направленности – пока довольно редкое явление для современного Интернета. Однако рассматриваемые онлайн-сообщества являются преемниками научно-технических обществ учащихся, функционирующими в новой, виртуальной среде. Предметной основой таких объединений традиционно являются современные технологии, в том числе – информационные, и их интеграция в различные сферы деятельности. Современные темпы информатизации определяют актуальность исследований и разработок в IT и других технологических сферах, востребованность специалистов в таких областях, подготовка которых может постепенно начинаться еще в школе с формирования интереса к научно-технической деятельности. Следовательно, онлайн-сообщества научно-технической направленности являются весьма перспективным вектором развития образовательных интернет-сообществ.

На базе исследования Р.В. Черкасова [13] нами сформулированы принципы функционирования онлайн-сообщества учащихся научно-технической направленности, обусловленные спецификой указанной деятельности:

1) принцип активности и интенсификации – сообщество существует до тех пор, пока активны его участники;

2) принцип добровольности – сетевое сообщество должно быть организовано с максимально возможной степенью демократичности, чтобы являться привлекательным для

своих участников и поддерживать их активность – основу существования сообщества;

3) наличие ясной и понятной всем членам сообщества цели – стремление к достижению такой цели является мотивацией для участников сообщества;

4) принцип открытого содержания – одна из основ существования сообщества – осуществление научного поиска, результаты которого не могут быть заранее известны ни учащимся, ни их наставникам или научным руководителям;

5) принцип наличия экспериментально-материального обеспечения – направленность сообщества предполагает проведение его участниками каких-либо экспериментальных, проектных или инженерных работ (это отличает такие сообщества от множества других, предполагающих получение информационных цифровых продуктов, а не материальных).

В процессе проводимого исследования нами была построена структурная модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности. В основе построенной модели лежит понимание образовательной деятельности как процесса целенаправленного, последовательного взаимодействия педагогов и обучающихся, ориентированного на успешное достижение образовательных целей [1; 2; 12]. Образовательная деятельность, осуществляемая в среде онлайн-сообществ, характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, осознанностью [4].

Структурная модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности описывает ее компоненты и строение. В рассматриваемом контексте каждому компоненту соответствует набор действий и операций, осуществляемых с применением инструментальных средств технологической платформы реализации сообщества. Мы выделили следующие составляющие изучаемого процесса.

1. Познавательный компонент. Данный компонент по своему содержанию близок к традиционной деятельности по освоению знаний и овладению умениями в процессе работы с электронными образовательными ресурсами. В онлайн-сообществах научно-технической направленности познавательная деятельность может формироваться из следующих видов активностей: просмотр размещенных фото- и видеоматериалов и изучение иных электронных ресурсов сообщества, выполненных средствами сторонних приложений, в том числе сетевых сервисов Интернета. Содержанием мультимедиа

тимедийных материалов могут быть записи лекций, инструкции к сборке механизмов, записи с соревнований технической направленности и т. д. Безусловно, сами по себе опубликованные видео или фотографии зачастую предполагают лишь пассивную форму работы (участник сообщества может только его просмотреть). Однако инструментальные средства технологических платформ сообществ позволяют превратить опубликованные видео или фотоматериалы в средство взаимодействия участников сообщества. Например:

- администратор сообщества (преподаватель) задает вопросы к опубликованному видео или изображению, а участники должны оставить свои ответы в комментариях;

- администратор сообщества (преподаватель) задает свой вопрос к видео или изображению, участник сообщества отвечает на заданный вопрос и формулирует свой и т. д.;

- участникам необходимо задать свои вопросы к видео или фотографии.

Таким образом, можно говорить о существовании взаимодействия и взаимосвязи рассматриваемого компонента и компонента, связанного с коммуникативной деятельностью.

2. Поисковый компонент. Это деятельность, связанная с поиском информации о конкретном явлении (факте, процессе, понятии, вопросе) в сети Интернет в целом или среди электронных ресурсов сообщества (обсуждений, мультимедийных материалов, постов и т. д.). Отметим, что данный компонент основан на действиях по критическому отбору найденной информации, ее анализу, формированию поискового запроса, анализу отзывов, лайков и комментариев найденной информации. Указанный компонент также связан с коммуникативной деятельностью участников сообщества, т. к. поиск информации может производиться по ресурсам, возникшим в результате осуществления коммуникативной деятельности в сообществе (материалы обсуждений, комментарии и т. д.).

3. Коммуникативный компонент. Данный компонент предполагает освоение знаний и овладение умениями именно в процессе взаимодействия с другими участниками сообщества. Отметим, что это ключевой элемент в рассматриваемой структуре, что обусловлено двумя факторами. Во-первых, любое онлайн-сообщество существует, пока есть активность его участников, онлайн-сообщества научно-технической направленности не являются исключением. Во-вторых, принцип открытости содержания определяет получение нового знания (в том числе объективно нового с науч-

ной точки зрения) в результате осуществления коммуникаций между участниками сообщества. Коммуникативная деятельность в онлайн-сообществах научно-технической направленности может быть представлена следующими действиями: обсуждения в форумах, чатах, беседах; совместный сбор данных; участие в опросах и голосованиях, являющихся одним из способов получения обратной связи от участников сообщества; механизмы репостов и лайков, отражающих связи не только между участниками сообществ, но и между участниками и опубликованным контентом.

4. Продуктивно-технологический компонент. Это деятельность, связанная с разработкой собственных продуктов, продуцированием контента, его трансляцией и презентацией. Создание электронного контента предполагает такие действия, как создание пространства для его размещения, собственно загрузка контента, работа с обратной связью. Принцип наличия экспериментально-материального обеспечения обуславливает обсуждение и организацию в рассматриваемых сообществах проектных, технических, конструкторских работ, в том числе на основе новейших информационных технологий (например, из области робототехники или технологий трехмерной печати) и их интеграции в различные сферы деятельности. Это определяет связь продуктивно-технологического компонента с коммуникативным.

В заключение отметим, что онлайн-сообщества учащихся научно-технической направленности продолжают традиции научно-технических клубов и объединений учащихся. Структура образовательной деятельности в таких сообществах состоит из познавательного, поискового, коммуникативного и продуктивно-технологического компонентов, при этом ключевое значение имеет коммуникативный компонент. Связи между компонентами и их содержание определены спецификой научно-технической деятельности и принципами функционирования изучаемых сообществ. Такие сообщества расширяют возможности взаимодействий всех субъектов в научной и инженерно-технической сферах.

Список литературы

1. Вавилов Ю.П. Модель взаимодействия участников образовательной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2015. С. 37–40.
2. Вавилов Ю.П. Системогенез совместной образовательной деятельности педагогов и учащихся

ся // Современные проблемы дошкольного и начального образования. Ярославль, 2004.

3. Жукова Т.И., Тищенко В.И. Сетевые научные сообщества в рунете: типология и практика // Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества: сб. науч. тр. Сер.: Информациа. Наука. Общество / отв. ред. Л.Н. Верченнов, Д.В. Ефременко, В.И. Тищенко. М., 2013. С. 248.

4. Истратова О.Н., Лызь Н.А. Концептуальная модель информационно-образовательной деятельности обучающихся в интернет-пространстве // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 314–318.

5. Касьянов С.Н., Клеветова Т.В., Комиссарова С.А. Онлайн-сообщества и обучение: взаимодействие сообществ обучающихся и педагогов в процессе учебной деятельности // Информатизация образования – 2020: тр. Междунар. науч.-практ. конф. Орел, 2020. С. 335–339.

6. Косарская Е.С. К вопросу о типологии сетевых интернет-сообществ // Образование в XXI веке: материалы Всерос. науч. заоч. конф. Тверь, 2015. С. 134–139.

7. Моглан Д.В. Образовательное сетевое сообщество как одна из эффективных форм активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 67–70.

8. Моглан Д.В. Типы взаимодействий в образовательном сетевом сообществе // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2014. № 3(23). С. 145–151.

9. О науке и государственной научно-технической политике: федер. закон от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/135919/741609f9002bd54a24e5c49cb5af953b/#ixzz6tPaEsA20> (дата обращения: 02.06.2021).

10. Пonomарева Ю.С. Типы образовательных сетевых сообществ учащихся // Современные информационные технологии в образовании: материалы XXXI конф. Троицк, 2020. С. 217–219.

11. Сергеев А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 308.

12. Степанова В.С. Миронова И.Б. О дефиниции понятий «Образование», «Образовательная деятельность», «Образовательная услуга» // Гуманизация образования. 2015. № 1. С. 22–26.

13. Черкасов Р.В. О принципах организации образовательного сетевого сообщества // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2010. С. 177–183.

* * *

1. Vavilov Yu.P. Model' vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'noj deyatel'nosti // Sistemogenez

uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Yaroslavl', 2015. S. 37–40.

2. Vavilov Yu.P. Sistemogenez sovместnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti pedagogov i uchashchihsya // Sovremennye problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya. Yaroslavl', 2004.

3. Zhukova T.I., Tishchenko V.I. Setevye nauchnye soobshchestva v runete: tipologiya i praktika // Social'nye seti i virtual'nye setevye soobshchestva: sb. nauch. tr. Ser.: Informaciya. Nauka. Obshchestvo / отв. ped. L.N. Verchenov, D.V. Efremenko, V.I. Tishchenko. M., 2013. S. 248.

4. Istratova O.N., Lyz' N.A. Konceptual'naya model' informacionno-obrazovatel'noj deyatel'nosti obuchayushchihsya v internet-prostranstve // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2019. T. 8. № 2(27). S. 314–318.

5. Kas'yanov S.N., Klevetova T.V., Komissarova S.A. Onlajn-soobshchestva i obuchenie: vzaimodejstvie soobshchestv obuchayushchihsya i pedagogov v processe uchebnoj deyatel'nosti // Informatizaciya obrazovaniya – 2020: tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Orel, 2020. S. 335–339.

6. Kosarskaya E.S. K voprosu o tipologii setevykh internet-soobshchestv // Obrazovanie v XXI veke: materialy Vseros. nauch. zaoch. konf. Tver', 2015. S. 134–139.

7. Moglan D.V. Obrazovatel'noe setevoe soobshchestvo kak odna iz effektivnykh form aktivizacii uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti studentov // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva. 2014. № 4 (30). S. 67–70.

8. Moglan D.V. Tipy vzaimodejstvij v obrazovatel'nom setevom soobshchestve // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014. № 3(23). S. 145–151.

9. O nauke i gosudarstvennoj nauchno-tekhnicheckoj politike: feder. zakon ot 23 avgusta 1996 g. № 127-FZ [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/135919/741609f9002bd54a24e5c49cb5af953b/#ixzz6tPaEsA20> (data obrashcheniya: 02.06.2021).

10. Ponomareva Yu.S. Tipy obrazovatel'nykh setevykh soobshchestv uchashchihsya // Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy XXXI konf. Troick, 2020. S. 217–219.

11. Sergeev A.N. Setevoe soobshchestvo kak sub#ekt obrazovatel'noj deyatel'nosti v seti Internet // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6. S. 308.

12. Stepanova V.S. Mironova I.B. O definicii ponyatij «Obrazovanie», «Obrazovatel'naya deyatel'nost'», «Obrazovatel'naya usluga» // Gumanizaciya obrazovaniya. 2015. № 1. S. 22–26.

13. Cherkasov R.V. O principah organizacii obrazovatel'nogo setevogo soobshchestva // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2010. S. 177–183.

Structural model of educational activities in online communities of students of scientific and technical orientation

The authors formulate the principles of the functioning of online communities of the students of the scientific and technical orientation. There is built the structural model of the educational activities in such communities consisting of the cognitive, searching, communicative and productive and technological components. The connection between components and their content are defined by the specific character of the scientific and technical activities and the principles of the functioning of the studied communities.

Key words: *structural model, educational activities, online communities, scientific and technical orientation.*

(Статья поступила в редакцию 28.04.2021)

С.Н. КАСЬЯНОВ
(Волгоград)

**ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ
ПРОГРАММИРОВАНИЯ PYTHON
В ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВЕ
УЧАЩИХСЯ ШКОЛ***

Рассмотрены вопросы обучения школьников онлайн-сообществ программированию в среде Python с использованием систем управления обучением (LMS) и сервисов Интернета: Google Docs и Google Colabratory.

Ключевые слова: *ЕГЭ по информатике и ИКТ, язык программирования Python, парное программирование, онлайн-образование, онлайн-сообщество учащихся школ, интернет-сервисы Google, Google Colabratory.*

Ранее ЕГЭ по информатике и ИКТ выпускники российских школ ранее сдавали в форме тестирования в период с 2013 по 2020 г., указывая ответы в специальном бумажном блан-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

ке. Испытуемым приходилось решать задания устно или описывать ход решения на бланке; отсутствовала возможность использования прикладных информационных технологий, инструментария сред программирования. В то же время базовый и профильный курс информатики и ИКТ был ориентирован на формирование у школьников практических навыков использования популярных информационных технологий и языков программирования, что вступало в противоречие с формой сдачи ЕГЭ. В 2021 г. в России впервые планируется проведение ЕГЭ по информатике и ИКТ в компьютерной форме, что позволило включить в содержание КИМ: задания на алгоритмизацию и программирование (составление и отладка кода программы в выбранной школьником среде программирования), работу с электронными таблицами и текстовым редактором. При этом в структуре КИМ насчитывается 9 заданий, для решения которых требуется использование специализированного программного обеспечения, что составляет треть от общего количества заданий экзамена по информатике и ИКТ.

При этом остальные 18 заданий сохранили преемственность с КИМ ЕГЭ экзамена в бланковой форме. Участники экзамена могут, как и прежде, решать эти задачи аналитически на бумаге, используя теорию комбинаторики, алгебры логики, выполняя вручную трассировку кода программ или алгоритмов. Но в условиях доступности на экзамене компьютера с различными средами программирования процесс решения подобных задач становится достаточно тривиальным.

Так, анализ изменений структуры экзамена по информатике свидетельствует о том, что современный школьник, осознанно выбирая итоговые испытания по информатике и ИКТ, должен уметь составлять алгоритмы – теоретические (математические, логические) модели решения задач; уверенно владеть практическими навыками программирования хотя бы в одной из инструментальных сред, таких как C++, Java, C#, Pascal, школьный алгоритмический язык, Python. Среди сред программирования следует обратить внимание на язык Python, который был создан нидерландским разработчиком Гвидо Ван Россумом в конце 80-х гг. XX в.

Выбор школьниками языка Python обусловлен тем, что язык является интерпрети-

руемым и не требует компиляции программы перед запуском; имеет достаточно простой синтаксис; обладает разнообразными структурами данных (множества, списки, словари); написание кода программы занимает меньше времени по сравнению с остальными языками за счет встроенных функций и методов, позволяющих сосредоточиться на идее алгоритма.

Однако в исследованиях Е.В. Андреевой, Д.А. Васильева, К.Ю. Полякова, И.А. Сукина отмечается тот факт, что Python ориентирован, скорее всего, на профессиональных программистов, и его изучение школьниками в качестве начального языка программирования может быть неудачным выбором. Последним исследователем отмечается ряд проблем, сдерживающих использование Python как учебного языка, среди которых стоит отметить сложность поиска логических ошибок во время выполнения некорректных операторов, что, в свою очередь, требует более тщательного тестирования программы; низкая, по сравнению с выполнением программ на языке C, скорость выполнения программ на Python, и одновременно с этим значительный расход памяти [1; 2; 4; 7].

Python, обладая широкими инструментальными средствами, с одной стороны, требует от учеников лишь овладения навыками использования методов обработки данных, таких как сортировка списков (массивов), поиск

минимального и максимального элементов в списке (массиве) и др., одновременно снижая интерес школьников к сути выполнения данных алгоритмов, с другой – позволяет школьнику в условиях временных ограничений проведения ЕГЭ по информатике и ИКТ достаточно оперативно решать поставленные типовые задачи, уделяя больше времени созданию информационной модели процесса решения заданий.

Обучение школьников программированию, в частности в среде Python, благодаря развитию дистанционных образовательных технологий, реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда», может быть реализовано путем создания онлайн-курсов с интерактивной поддержкой и открытым доступом через Интернет, которые позволяют обеспечить школьникам возможность обучаться как индивидуально, так и в рамках сетевых образовательных сообществ – онлайн-сообществ [3; 8].

Под онлайн-сообществом учащихся школ и педагогов вслед за А.Н. Сергеевым будем понимать сообщество Интернета, деятельность которого направлена на реализацию педагогических задач по отношению к учащимся и педагогам как членам сообщества [6]. Организация совместной образовательной деятельности, ориентированной на обучение программированию в среде Python, в рамках онлайн-сообществ учащихся школ, может быть ор-

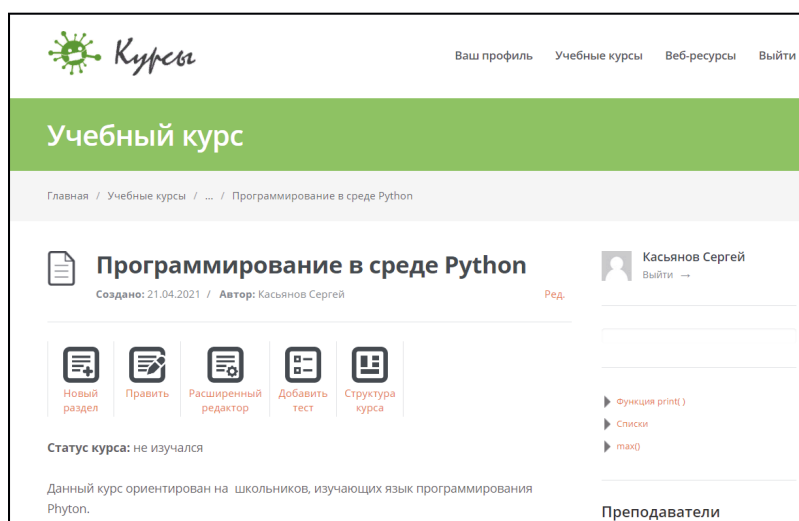


Рис. 1. Первая страница учебного курса «Программирование в среде Python»

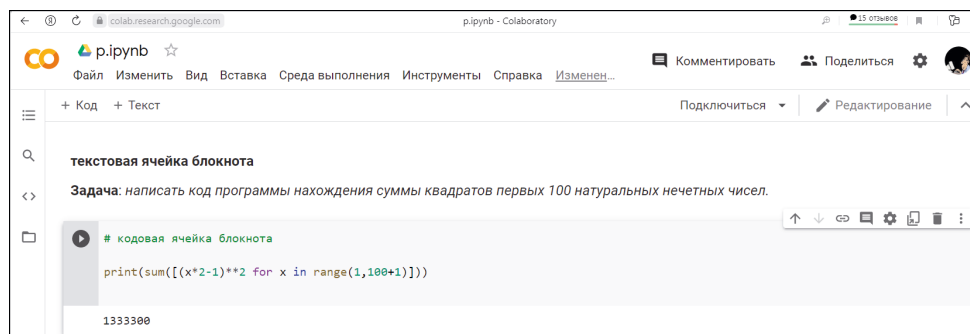


Рис. 2. Блокнот Jupyter Google Colabratory

ганизована на основе интеграции системы управления обучением (LMS) и сервисов Интернета.

Система управления обучением (learning management system, LMS) – платформа или цифровое приложение, которое позволяет педагогу размещать теоретический материал по основам программирования Python в виде электронного учебного контента; осуществлять контроль процесса обучения, в том числе контроль выполнения заданий; организовывать взаимодействие и коммуникацию участников онлайн-сообщества в процессе обучения (рис. 1).

Процесс обучения школьников программированию в среде Python с использованием LMS можно интегрировать с такими сервисами Интернета, как Google Disk, Google Docs, Google Colabratory, а также сервисами видеоконференций, групповых чатов Zoom, Skype, Discord.

Сервис Google Docs позволяет создавать и форматировать электронные документы (текстовые, таблицы, презентации), а также работать над ними совместно с другими пользователями [5]. Используя онлайн электронные документы, педагог может:

- излагать новый учебный материал (например, возможности функции, различные методы обработки списков, строк, словарей и файлов в среде Python);

- совместно со школьниками обсуждать идеи и алгоритмы решения типовых заданий по программированию из содержания ЕГЭ по информатике и ИКТ.

Голосовая поддержка онлайн-занятия может быть обеспечена использованием таких приложений, как Discord, Skype, Zoom. Школьники имеют возможность:

- задавать во время онлайн-занятия вопросы педагогу и другим участникам онлайн-сообщества в соответствии с регламентом его проведения;

- прикреплять к документу свои заметки по содержанию учебного материала.

Для онлайн-демонстрации, выполнения и создания кодов программ совместно с учащимися на языке Python можно использовать сервис Google Colabratory – бесплатную облачную среду. Облачный сервис Google Colabratory позволяет специалистам в области цифровых технологий совместно анализировать структурированные и неструктурированные данные огромных объемов (Big Data); проектировать и тестировать новые модели машинного обучения: разрабатывать нейронные сети; осуществлять эксперименты в области искусственного интеллекта; моделировать и имитировать различные процессы; разрабатывать программное обеспечение.

Описанными выше прикладными возможностями обладает облачный сервис Google Colabratory благодаря бесплатным мощным графическим процессорам GPU и TPU, позволяющим справляться с поставленными задачами гораздо быстрее по сравнению с обычными процессорами CPU. Графический процессор GPU позволяет обрабатывать данные быстрее, т. к. поставленные задачи выполняются им параллельно, а не последовательно, как в случае обычного процессора CPU. Он ориентирован исключительно на обработку графики, видео. Тензорный процессор TPU, являющийся разработкой компании Google, предназначен для исследований в области искусственного интеллекта, что свидетельствует о его высокой производительности при больших объемах вычислительных задач.

В основу Google Colabratory положен блокнот Jupyter (далее блокнот) для работы с системой программирования Python, причем пользователю доступны как базовые, так и специализированные библиотеки (NumPy, scikit-learn, Pandas, Keras, TensorFlow и др.). Блокнот содержит текстовые и кодовые ячейки, которые поддерживают текст, формулы, изображения, разметку HTML и др. (рис. 2). Один блокнот может содержать множество кодовых ячеек, между которыми может присутствовать логическая связь (так, результаты выполнения ранее запущенных ячеек доступны при исполнении текущих кодовых ячеек).

Сервис Google Colabratory позволяет разработчику загружать в облачную среду или создавать файлы с целью их анализа. Необходимо учитывать, что при перезапуске текущей облачной среды выполнения загруженные файлы будут удалены. Кроме того, Google отключает блокноты после примерно 30 минут простоя – бездействия со стороны разработчика, чтобы не возникла перегрузка процессоров, гибко распределяя процессорное время между текущими пользователями сервиса Google Colab, нередко ограничивая на определенное время доступ к GPU.

Пользователями Google Colabratory могут быть как специалисты в области цифровых технологий, так и учителя информатики, и школьники, углубленно изучающие язык программирования Python. Преимущество Google Colabratory заключается в возможности совместного использования этого сервиса. Работа над проектом в команде Google Colabratory дает возможность педагогу и учащимся свободно править, комментировать и редактировать код, используя разные аккаунты, географически находясь в разных частях планеты.

В Google Colabratory реализована возможность настройки доступа к блокноту, что позволяет делиться результатами работы с другими пользователями, оставлять комментарии, редакторские заметки и т. п. Владелец блокнота может открывать доступ другим пользователям, наделяя их правами редактора, читателя или комментатора.

Делегируя права редактора содержимого блокнота отдельным школьникам или их группе, педагог может организовать совместное написание кода программы в Google Colabratory участниками онлайн-сообществ, используя такие методы, как мозговой штурм, «лови ошибки» (педагог преднамеренно допускает синтаксические и логические ошибки

в коде), парное программирование, позволяющее паре школьников работать над созданием единого кода программы, при этом один из учащихся активно реализует алгоритм, создает тесты для его проверки, а другой оперативно выявляет текущие ошибки и формулирует концепцию реализации кода программы.

Наделяя школьника правами читателя, учитель может демонстрировать готовые коды, объясняя новый материал, а учащийся получает возможность запускать на исполнение кодовые ячейки блокнота. Статус комментатора блокнота Google Colabratory позволяет школьнику:

- оставлять заметки к тексту, отмечать ошибки;
- предлагать свои правки;
- формулировать вопросы, возникающие по ходу знакомства с кодами.

Педагогу и школьникам при использовании облачного сервиса Google Colabratory следует обратить внимание, что внесение изменений в одну и ту же кодовую или текстовую ячейку может приводить к возникновению коллизий, ведущих к потере части содержимого блокнота, чего следует избегать. В отличие от традиционных сервисов Google – Google Docs, внесение правок в кодовые и текстовые ячейки не отражается мгновенно в блокноте других пользователей, поэтому необходимо прибегать к принудительному сохранению блокнота.

В заключение отметим, что Google Colabratory успешно используется в подготовке школьников к ЕГЭ по информатике и ИКТ, обучении основам программирования в среде Python на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета в рамках проекта «Открытая школа».

Список литературы

1. Андреева Е.В. Язык программирования Python для преподавания алгоритмизации и программирования в школьном курсе информатики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/270634/> (дата обращения: 07.06.2021).
2. Васильев Д.А. Методические особенности изучения языка Python школьниками // Символ науки. 2017. № 01-1. С. 170–172.
3. Касьянов С.Н., Клеветова Т.В., Комиссарова С.А. Онлайн-сообщества и обучение: взаимодействие сообществ обучающихся и педагогов в процессе учебной деятельности // Информатизация образования – 2020: Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 115-летию со дня рождения патриарха российского образования, великого педагога и мате-

матика, академик РАН С.М. Никольского (1905 – 2012 гг.), Орел, 29–31 окт. 2020 г. Орел, 2020. С. 335–339.

4. Поляков К.Ю. Язык Python глазами учителя // Информатика. 2014. № 9. С. 4–16.

5. Продукты Google [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.ru/about/products> (дата обращения: 01.04.2021).

6. Сергеев А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 308.

7. Сукин И.А. Python, проглатывающий слона // Информатика. 2012. № 2. С. 22–42.

8. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 07.06.2021).

* * *

1. Andreeva E.V. Yazyk programmirovaniya Python dlya prepodavaniya algoritmizatsii i programmirovaniya v shkol'nom kurse informatiki [Elektronnyy resurs]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/270634/> (data obrashcheniya: 07.06.2021).

2. Vasil'ev D.A. Metodicheskie osobennosti izucheniya yazyka Python shkol'nikami // Simvol nauki. 2017. № 01-1. S. 170–172.

3. Kas'yanov S.N., Klevetova T.V., Komissarova S.A. Onlajn-soobshchestva i obuchenie: vzaimodejstvie soobshchestv obuchayushchihsiya i pedagogov v processe uchebnoj deyatel'nosti // Informatizatsiya obrazovaniya – 2020: Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 115-letiyu so dnya rozhdeniya patriarha rossijskogo obrazovaniya, velikogo pedagoga i matematika, akademika RAN S.M. Nikol'skogo (1905 – 2012 gg.), Орел, 29–31 окт. 2020 г. Орел, 2020. С. 335–339.

4. Polyakov K.Yu. Yazyk Python glazami uchitelya // Informatika. 2014. № 9. С. 4–16.

5. Produkty Google [Elektronnyy resurs]. URL: <https://www.google.ru/about/products> (data obrashcheniya: 01.04.2021).

6. Sergeev A.N. Setevoe soobshchestvo kak sub#ekt obrazovatel'noj deyatel'nosti v seti Internet // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6. S. 308.

7. Sukin I.A. Python, proglatyvayushchij slona // Informatika. 2012. № 2. S. 22–42.

8. Federal'nyj projekt «Cifrovaya obrazovatel'naya sreda» [Elektronnyy resurs] // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF: [sajt]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (data obrashcheniya: 07.06.2021).

Teaching of the programming language Python in online communities of schoolchildren

The article deals with the issues of teaching schoolchildren of online communities to programme in the environment Python with the use of the learning management system and the services of the Internet: Google Docs and Google Colabratory.

Key words: *the State Unified Exam of Computer Studies and Information and Communication Technologies, programming language Python, pair programming, e-learning, online communities of schoolchildren, the Internet services of Google, Google Colabratory.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2021)

Ж.И. ОБОДОВА
(Волгоград)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обосновывается актуальность подготовки будущих учителей к организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды. Проанализированы понятия «цифровая образовательная среда», «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «коммуникативная компетентность», «цифровая компетентность».

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, взаимодействие, педагогическое взаимодействие, коммуникативная компетентность, цифровая компетентность.*

Цифровая трансформация современного общества послужила началом поиска новых идей, подходов, проектов в системе российского образования. Информационные технологии стали важной и неизбежной частью всех

сфер жизни человека, тем самым оказывая колоссальное влияние на воспитание и мировоззрение молодого поколения. Молодые люди в настоящее время имеют достаточно хороший начальный уровень пользователя информационных технологий, активно используют гаджеты, интернет-ресурсы, медиасредства, мобильные телефоны, социальные сети, электронную почту, мессенджеры и т. д. Очевидно, что все это целесообразно использовать в современном образовательном процессе на всех его уровнях.

События 2019–2020 гг., связанные с распространением коронавирусной инфекции, увеличили скорость процесса освоения образовательными учреждениями дистанционных форм обучения. Метаморфоза перехода всего образовательного процесса в дистанционный формат в сжатые сроки, без специальной предварительной подготовки послужила причиной возникновения многих неразрешенных вопросов. Следствием онлайн-взаимодействия явилась актуализация индивидуальной образовательной потребности, нашедшей отклик в стратегической цели государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования для каждого гражданина независимо от места его нахождения, соответствующая требованиям инновационному развитию общества.

В рамках национального проекта «Образование» реализуется проект «Цифровая образовательная среда», в котором понятие «цифровая образовательная среда» (далее – ЦОС) трактуется как «открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса» [22]. Например, В.Г. Лапин представляет ЦОС как «совокупность ресурсов, обеспечивающих учебный процесс и процесс управления профессиональной образовательной организацией» [12, с. 55].

Разработана модель ЦОС, призванная регулировать «отношения участников ЦОС, связанные с созданием и развитием условий для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образователь-

ных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [12, с. 1]. Модель ориентирована на достижение следующих целей:

- обеспечение равного доступа к информационным системам и ресурсам и платформы ЦОС участникам сферы образования;
- повышение качества знаний;
- совершенствование умений, навыков, компетенций и квалификаций;
- обмен опытом и практиками;
- построение индивидуального учебного плана;
- осуществление мониторинга освоения образовательных программ с использованием средств обучения и воспитания, представленных в электронном виде, в том числе электронных образовательных и информационных ресурсов, средств определения уровня знаний и оценки компетенций, а также иных объектов, необходимых для образовательной деятельности в ЦОС;
- объективное оценивание знаний, умений, навыков и достижений обучающихся [17, с. 3].

Субъектами ЦОС являются участники отношений в сфере образования. Формат взаимоотношений «учитель – ученик» в условиях цифровой образовательной среды становится инновационным, что вызывает необходимость принятия новой роли современного педагога, его возможностей помимо главных воспитывающих, обучающих задач концентрироваться на умении работать индивидуально, побуждать субъекта образовательного процесса к самореализации, мотивации к учебе и развитию коммуникативных навыков.

По мнению педагогов и психологов, среда, в которой взаимодействуют люди ежедневно, так или иначе оказывает влияние на эмоциональное, интеллектуальное и физическое состояние человека. Еще А.С. Макаренко акцентировал внимание на том, что «воспитывает не сам воспитатель, а среда» [13, с. 47]. По мнению педагога, «общественное бытие может определить общественное мнение, и, следовательно, воспитание сознания членов общества должно осуществляться опосредованно, через организацию соответствующего бытия» (цит. по: [3, с. 360]).

Преобразование «среды обитания» субъекта образовательного процесса в цифровой формат отражается на психоэмоциональном состоянии индивида. Каждый обучающийся оказывается в «личном цифровом пространстве», которое формирует новые привычки,

поведение, парадигму, ценности и принципы взаимодействия в цифровом обществе.

Поскольку речь идет о цифровой образовательной среде и сетевом взаимодействии субъектов образовательного процесса, с несформировавшейся цифровой этикой, навыками коммуникаций, недостаточной цифровой грамотностью, роль педагогов возрастает. Возникает вопрос: как правильно организовать взаимодействие школьников с целью повышения качества уровня знаний обучающихся в цифровой образовательной среде?

Обратимся к понятию «взаимодействие». Взаимодействие носит универсальный и объективный характер, который подчеркивает связь и взаимообусловленность предметов и явлений окружающего мира. Еще в древности античные философы стремились познать мир через осмысление многообразия связей и контактов материального и нематериального миров (Аристотель, Г. Галилей, И. Кант, Г. Гегель, Ф. Энгельс, В.И. Вернадский, И. Пригожин и др.). Согласно их утверждению, любую «вещь» можно познать только в момент ее связи с другими вещами. В качестве такой «вещи» может выступить и человек, который в одних ситуациях он выступает как активный участник, влияющий на форму и содержание совместной деятельности, а в других остается в роли пассивного объекта, исполнителя [11, с. 22]. Рассматривая взаимодействие как базовую философскую категорию, отмечают, что она отражает процессы воздействия объектов (субъектов) друг на друга, их изменения, взаимную обусловленность и порождение одним объектом других [3].

Подвергая анализу понятия «взаимодействие», «сотрудничество», «совместная деятельность», Е.В. Коротаева утверждает: «Представляется, что все же в основе сотрудничества (как одного из видов взаимоотношений) лежит взаимодействие, а не наоборот. Другое дело, что, по утверждениям философов и психологов, основу взаимодействия составляет совместная деятельность людей, но она не может быть приравнена к сотрудничеству, обладающему рядом определенных признаков» [10, с. 19]. А.В. Мудрик рассматривает взаимодействие «как организацию совместных действий индивидов, групп и организаций, позволяющую им реализовать какую-либо общую для них работу» [14, с. 141]. Иными словами, взаимодействие имеет философский аспект, отражает взаимную связь всего живого на земле.

Образовательному процессу свойственно, прежде всего, «педагогическое взаимодействие». В словаре оно трактуется как «особая форма связи между участниками образовательного процесса. Предусматривает взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию, личностный контакт воспитателя и воспитанника(ов), случайный или преднамеренный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок... может проявляться в виде сотрудничества... и в виде соперничества...» [6, с. 18]. Сущностью педагогического взаимодействия, по мнению И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова, является «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь» [18, с. 33].

Исследователи отмечают, что в современных условиях активного изменения традиционных социальных структур и формирования нелинейных (сетевых, ризоматических) способов конструирования социального пространства происходит изменение онтологического статуса личности в социуме в аспекте ее связей с другими субъектами, в частности, изменяются возможности и формы социального взаимодействия [5, с. 62]. В условиях пандемии 2019–2020 гг. все межличностное реальное общение перешло в виртуальное интернет-взаимодействие. Подобный вид онлайн-взаимодействия имеет свои культурные особенности. Сетевые коммуникации и медиаресурсы оказали влияние на развитие онлайн-языка, цифровой культуры и этики.

Современные исследования цифровой культуры и субъектности, проявляющейся в цифровой реальности, многообразны, затрагивают различные стороны жизни современного человека, предполагают анализ изменения практик культурного взаимодействия, осмысление статуса цифровой реальности [1, с. 5].

Анализируя практику обучения в условиях пандемии, утверждают, что в ходе удаленного обучения особое место занимают понимание и применение особых правил взаимодействия: четкая формулировка ожиданий от работы, напоминания о целях и результатах обучения, инструкциях о способах и времени взаимодействия на удаленных сеансах. Очевидно, что при такой практике требуется дополнительная специальная подготовка педагога в области формирования знаний и умений,

не всегда связанных с предметным обучением и владением содержанием конкретной дисциплины. Нужно овладеть умениями «наладить дистанционную коммуникацию всех, кто имеет отношение к получению образования каждым конкретным обучающимся» (из сообщения О.Ю. Заславской на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО 22 июня 2020 г.).

Таким образом, недостаточная компетентность педагогов в вопросах организации взаимодействия обучающихся в условиях цифровой образовательной среды порождает массу сложных противоречий:

- между необходимостью использования удаленного взаимодействия «учитель – цифровые технологии – ученики» и неготовностью учителя к сетевой субъект-субъектной коммуникации;

- между потребностью обучающихся в психолого-педагогической поддержке в вопросах сетевого взаимодействия с взрослыми и с детьми и отсутствием в образовательных учреждениях психологов и тьюторов по сопровождению ребенка для оказания ему консультации, поддержки и помощи;

- между необходимостью эффективного использования педагогами цифровых технологий в образовательной деятельности и недостаточной цифровой компетентностью учителей.

В связи с этим возникает необходимость в подготовке обучающихся к коммуникативной деятельности в цифровой образовательной среде, что, безусловно, приводит к вопросу повышения профессиональных компетенций будущих учителей в области взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях ЦОС. Таким образом, значимую актуальность приобретает исследование процесса подготовки будущих педагогов к организации взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды через формирование у будущих учителей таких профессиональных компетенций, как коммуникативная и цифровая.

Вопросам коммуникации, коммуникативной компетентности и деятельности педагогов были посвящены труды многих отечественных исследователей – Б.Г. Ананьева, З.И. Васильевой, А.А. Бодалева, Ю.А. Емельянова, И.А. Зимней, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского и др.

Согласно мнению А.В. Хуторского, коммуникативные компетенции «включают зна-

ние необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области» [21]. Не менее емкое определение коммуникативной компетенции мы находим в англо-русском методическом справочнике, где оно трактуется как «способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [7].

М.А. Пинская, А.М. Михайлова представляют образовательные результаты, формируемые на всех этапах обучения в виде модели, включающей базовую грамотность, компетенции и качества характера. Центральную часть модели занимают компетенции 4К: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация (взаимодействие и сотрудничество) [9, с. 5]. В основе этих компетенций лежат воображение, генерирование идей, построение аргументации, выделение дефицита информации и поиск, формулирование собственных идей и развитие чужих, оценка собственных предположений и суждений, принятие целей группы и оценка общего результата. Они дают школьникам возможность учиться автономно и в кооперации с другими, проявлять себя в исследовательской деятельности [Там же, с. 7].

Федеральный государственный стандарт (ФГОС) высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 предполагает, что в результате освоения программы у выпускника-бакалавра должны быть сформированы следующие универсальные компетенции в области коммуникации, взаимодействия, командной работы: «УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государствен-

ном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этническом и фило-софском контекстах» [16, с. 7–8]. В документе обозначается необходимость при электронном обучении обеспечивать «взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное посредством сети Интернет», а также каждый обучающийся должен быть обеспечен «индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде Организации из любой точки» [Там же, с. 12–13].

Совершенствование технологий, всемирная глобализация привели к переменам в обществе. Умение социально взаимодействовать, критически мыслить, кооперироваться друг с другом и способность успешно решать возникающие проблемы становятся приоритетными задачами современного общества. Одновременно система образования разрабатывает свои цели и включает в образовательные программы дополнительные перечни навыков. Школа становится ответственной за когнитивное и за социально-эмоциональное развитие детей [9, с. 4]. При этом, как указывает А.Н. Сергеев, «социализация в Интернете связана с деятельностью обучаемых в сетевых сообществах, что приводит к изменениям не только в структуре индивидуальных, субъектных и личностных свойств обучаемого, но и меняет облик социальной среды Интернета, в первую очередь – тех сетевых сообществ, с которыми связывается учебная деятельность. Данные процессы протекают как стихийно, так могут носить и управляемый характер, что связывается с процессами воспитания. Это означает, что в деятельности сетевых сообществ активное участие должны принимать педагоги, формируя и направляя то окружение, с которым связаны их учащиеся. Управляя деятельностью специально организованных сетевых сообществ, педагоги получают мощный инструмент воспитательного воздействия на обучаемых» [19, с. 89].

Исследователи отмечают также, что «важной компетенцией в сетевом обществе становится умение управлять разнообразием, преодолевать групповые границы и межкультурные различия, разделяющие участников сетей. Отсюда востребованность компетенций переговорщика, медиатора и фасилитатора, т. е. людей, которые помогают другим договари-

ваться и совместно принимать решения. При этом все более актуальным будет умение модерировать дистанционные формы обсуждений. Речь в данном случае идет не столько о владении техническими навыками работы в Web 2.0, сколько об овладении психологическими коммуникативными технологиями. Не только среди современных тинейджеров, но и среди взрослых в большом дефиците остается умение стимулировать, примирять и увязывать между собой различные точки зрения часто импульсивных и “застревающих” участников интернет-форумов и блогов. Возможно, развитие и такого рода коммуникативных навыков со временем станет одной из задач российской школы» [20, с. 19].

Для решения вышеописанных задач учителю необходимо, в свою очередь, обладать цифровыми профессиональными компетенциями, которые должны обеспечить успешное использование цифровых технологий в профессиональной педагогической деятельности. В этой связи повышается уровень требований и к профессиональной подготовке педагогов, способных эффективно осуществлять педагогическую деятельность в условиях цифровой образовательной среды.

Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова под цифровой компетентностью понимают «основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникация, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [Там же, с. 17].

Анализируя новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды, В.И. Колыхматов справедливо отмечает, что «особая ответственность по формированию и совершенствованию цифровых навыков, цифровой культуры современного поколения ложится на все педагогическое сообщество и школу в целом. Именно поэтому современной школе, руководителям и педагогам важно знать, что интересно современному поколению школьников, как управлять процессом широкого внедрения цифровых технологий в образовательном процессе, без каких технологий невозможно формирование развивающей цифровой образовательной среды» [8, с. 6].

Развитие новой, цифровой, культурной реальности, меняющей фундаментальную парадигму образования, основанную на традиционно консервативной и слабо подвергающуюся изменениям субъект-объектной дихотомии педагогической ментальности, требует внимания к концепции цифровой культуры, что дает возможность иначе взглянуть на проблемы субъектного развития будущего педагога, поскольку субъектность, являющаяся онтологической характеристикой антропологической социальной реальности, прилежит к конституирующим основаниям самой культуры [1, с. 4].

По мнению В.И. Блинова, преобразование образовательного процесса в направлении его цифровизации значительно трансформирует всю систему взаимодействия педагога в его профессиональной деятельности, в которой исследователь выделяет три группы ролевых позиций, обеспечивающих различные уровни взаимодействия в цифровом образовательном процессе [4, с. 56–57]:

1) педагог (специалист) ↔ обучающийся (группа обучающихся);

2) педагог (специалист) ↔ цифровые технологии и средства ↔ обучающийся (группа обучающихся);

3) специалист ↔ цифровые технологии и средства.

Ведущими функциями педагога в этих условиях становятся:

– проектирование форм, методов обучения, рабочих материалов, а также средств диагностико-формирующего оценивания, и на этой основе создание локальной образовательной среды конкретного учебного курса, насыщенной развивающими возможностями;

– проектирование сценариев учебных занятий на основе многообразных, динамических форм организации учебной деятельности и оптимальной последовательности использования цифровых и нецифровых технологий;

– организация индивидуальной и групповой (в том числе самостоятельной, проектной, распределенно-сетевой) деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде;

– проектирование и организация ситуаций образовательно значимой коммуникации, в том числе сетевой;

– организация рефлексивных обсуждений личностно значимого опыта;

– формирование и развитие критического мышления в процессе поиска и отбора информации в цифровой среде;

– управление учебной мотивацией обучающихся, в том числе при работе с группой, с

использованием инструментов фасилитации, а также в качестве носителя ролевых образов «успешного взрослого» и «успешного профессионала»;

– интеграция различных жизненных пространств цифрового поколения – виртуального и реального, сопровождение развития обучающегося в реальном социальном и профессиональном мире;

– постоянное конструктивное взаимодействие с другими педагогами, работающими с тем же обучающимся (учебной группой, проектной командой и т. п.) [4, с. 57–58].

Таким образом, умение организовать эффективное взаимодействие школьников в условиях цифровой образовательной среды является одной из актуальных задач на сегодняшний день для современного педагога, который должен обладать следующими умениями:

– грамотно организовывать комфортную адаптацию учеников к новым условиям учебного процесса в соответствии с социальными нормами и ценностями;

– подготавливать личность к осознанному приспособлению в изменяющихся социальных условиях, при усвоении и реализации социальных норм и ценностей, во взаимной интеграции личности со средой;

– продуктивно взаимодействовать с учениками в различных областях, согласно социальным нормам, учитывая их культурную и этническую принадлежность;

– эффективно организовывать взаимодействие обучающихся, ориентировать и вдохновлять их на новые идеи;

– развивать коммуникативные навыки у школьников в цифровой среде, такие как умение правильно формулировать вопросы и отвечать на них, непринужденно вступать в диалог, находить компромисс;

– формировать у учащихся такие качества, как доброжелательность, сопереживание, открытость и любознательность;

– формировать у школьников умения работать в команде, сотрудничать, достигать общих целей, критически относиться к информации, уметь сглаживать конфликты;

– обладать способностями к созданию между учениками доброжелательной атмосферы взаимного доверия и уважения в цифровом общении;

– обладать навыком создания позитивной эмоциональной атмосферы между субъектами образовательного процесса в ситуации взаимодействия в условиях ЦОС;

– формировать у школьников способность выражать свое мнение, творчески мыслить, уметь отстаивать свою точку зрения, дискутировать;

– формировать у учащихся мотивацию к сотрудничеству, взаимной поддержке и коллективизму в условиях ЦОС;

– формировать у обучающихся умения использовать цифровой контент в целях эффективного взаимодействия;

– обладать способностью быстро и эффективно использовать новые возможности цифровой образовательной среды.


Таким образом, организация эффективного взаимодействия школьников в условиях цифровой образовательной среды возможна при условии обладания педагогами необходимыми базовыми профессиональными коммуникативными и цифровыми компетенциями, формирование которых должно стать приоритетной задачей в системе подготовки будущего учителя.

Список литературы

1. Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Субъектное развитие будущих педагогов в цифровой культуре // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2021. № 2(155). С. 4–12.
2. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. М., 1971. Т. 5. С. 7.
3. Дегтярев Е.В. Диалектическая модель как социально-мировоззренческая основа социальной модели философии воспитания: система А.С. Макаренко в контексте кризисных явлений в педагогике // Философия освіти. 2013. № 2(13). С. 356–369.
4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. М., 2019.
5. Каменский Е.Г., Гримов О.А. Сетевые сообщества в социальных сетях как фактор развития личностной субъектности // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2014. № 2(34). С. 62–67.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2000. С. 18.
7. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001.
8. Колыхматов В.И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды: учеб.-метод. пособие. СПб., 2020.
9. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М., 2019.
10. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. М., 2007.
11. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки // Вестн. Ун-та Рос. академии образования. 2019. № 4. С. 22–29.
12. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1(21). С. 55–59.
13. Макаренко А.С. О воспитании. М., 1988.
14. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М., 2000.
15. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2019 г. № 204 [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 15.04.2021).
16. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февр. 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 18.04.2021).
17. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 2 дек. 2019 г. № 649 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912250047> (дата обращения: 21.04.2021)
18. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. М., 2000.
19. Сергеев А.Н. Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010.
20. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М., 2013.
21. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Вестн. Ин-та образования человека. 2011. № 1. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/103/> (дата обращения: 17.04.2021).
22. Цифровая образовательная среда – это... [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании. URL: https://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel_naya_sreda_ehto.html (дата обращения: 08.04.2021).

* * *

1. Asadullin R.M., Frolov O.V. Sub#ektnoe razvitiye budushchih pedagogov v cifrovoj kul'ture // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 2(155). S. 4–12.
2. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya. 3-e izd. M., 1971. T. 5. S. 7.
3. Degtyarev E.V. Dialekticheskaya model' kak social'no-mirovozzrencheskaya osnova social'noj modeli filosofii vospitaniya: sistema A.S. Makarenko v kontekste krizisnyh yavlenij v pedagogike // Filosofiya osviti. 2013. № 2(13). S. 356–369.
4. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov [i dr.]; pod nauch. red. V.I. Blinova. M., 2019.
5. Kamenskij E.G., Grimov O.A. Setevye soobshchestva v social'nyh setyah kak faktor razvitiya lichnostnoj sub#ektnosti // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. Ser.: Social'nye nauki. 2014. № 2(34). S. 62–67.
6. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar'. M., 2000. S. 18.
7. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. SPb., 2001.
8. Kolyhmatov V.I. Novye vozmozhnosti i obuchayushchie resursy cifrovoj obrazovatel'noj sredy: ucheb-metod. posobie. SPb., 2020.
9. Kompetencii «4K»: formirovanie i ocenka na uroke: prakticheskie rekomendacii / avt.-sost. M.A. Pinskaya, A.M. Mihajlova. M., 2019.
10. Korotaeva E.V. Pedagogicheskie vzaimodejstviya i tekhnologii. M., 2007.
11. Korotaeva E.V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak oblast' issledovaniy sovremennoj nauki // Vestn. Un-ta Ros. akademii obrazovaniya. 2019. № 4. S. 22–29.
12. Lapin V.G. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie obespecheniya kachestva podgotovki studentov v srednem professional'nom obrazovanii // Innovacionnoe razvitiye professional'nogo obrazovaniya. 2019. № 1(21). S. 55–59.
13. Makarenko A.S. O vospitanii. M., 1988.
14. Mudrik A. V. Social'naya pedagogika: uchebnik dlya stud. ped. vuzov / pod red. V.A. Slastenina. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2000.
15. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2019 g. № 204 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (data obrashcheniya: 15.04.2021).
16. Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie»: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 22 fevr. 2018 g. № 121 [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (data obrashcheniya: 18.04.2021).
17. Ob utverzhdenii Celevoj modeli cifrovoj obrazovatel'noj sredy: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 2 dek. 2019 g. № 649 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912250047> (data obrashcheniya: 21.04.2021)
18. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii: uchebnik dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij / S.A. Smirnov, I.B. Kotova, E.N. Shivanov [i dr.]; pod red. S.A. Smirnova. M., 2000.
19. Sergeev A.N. Podgotovka budushchih uchitelej informatiki k professional'noj deyatel'nosti v setevykh soobshchestvah Interneta: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2010.
20. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej. Rezul'taty vserejsijskogo issledovaniya. M., 2013.
21. Hutorskoj A.V. Opredelenie obshchepredmetnogo sodержaniya i klyuchevykh kompetencij kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov [Elektronnyj resurs] // Vestn. In-ta obrazovaniya cheloveka. 2011. № 1. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/103/> (data obrashcheniya: 17.04.2021).
22. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda – eto... [Elektronnyj resurs] // Akkreditaciya v obrazovanii. URL: https://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_ehto.html (data obrashcheniya: 08.04.2021).



***Training of future teachers
to the organization of the schoolchildren
cooperation in the context of the digital
educational environment as a priority
task of the modern pedagogic education***

The article deals with the substantiation of the topicality of future teachers training to the organization of the schoolchildren's cooperation in the context of the digital educational environment. There are analyzed the concepts: "digital educational environment", "cooperation", "pedagogical cooperation", "communicative competence" and "digital competence".

Key words: *digital educational environment, cooperation, pedagogical cooperation, communicative competence, digital competence.*

(Статья поступила в редакцию 26.05.2021)

И.А. МАКАРОВА
(Волгоград)

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ПРИМЕРНОЙ РАБОЧЕЙ
ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
НАПРАВЛЕНИЙ**

Обосновывается необходимость разработки рабочей программы воспитания вуза, играющей системообразующую роль в процессе подготовки будущих педагогов. Представлено два варианта проектирования программы – институциональный и личностный. Отражено включение воспитательной работы в основную профессиональную образовательную программу.



Ключевые слова: *рабочая программа воспитания, портрет гражданина РФ, модульная архитектура.*

Возрастающий в современном российском обществе интерес к проблеме воспитания подрастающего поколения, нашедший отражение в новых ключевых государственных нормативных документах [5], побуждает профессиональное педагогическое сообщество к пересмотру целей и содержания подготовки будущих педагогов. Так, в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» в качестве одной из трех общепедагогических функций педагога обозначена «воспитательная деятельность».

В соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» (приказ № 829 от 21 мая 2020 г.), с 1 сентября 2020 г. школы приступили к разработке программы воспитания обучающихся всех уровней образования. Отправной точкой, по замыслу Министерства просвещения РФ, является Примерная программа воспитания, разработанная Институтом стратегии развития образования Российской академии образования и внедряемая в целях решения задач Указа Президента РФ от 7 мая 2018 г. Данный документ задает некий образец, показывающий образователь-

ным организациям реальные пути и способы воспитательной работы с детьми.

Исходя из этого, можно признать очевидной необходимость пересмотра подготовки будущих педагогов, заключающуюся в подготовке не только учителя-предметника, но и прежде всего педагога-воспитателя, умеющего создавать воспитательную среду – пространство возможностей для самореализации личности каждого участника образовательных отношений.

Н.Е. Щуркова определяет воспитательную среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [6]. Следовательно, будущий педагог в вузе не только сам воспитывается, но и сам должен быть подготовлен к осуществлению воспитательной деятельности, к созданию и использованию возможностей воспитательной среды в образовательных организациях для достижения образовательных результатов обучающихся.

Одним из направлений подготовки будущего педагога к созданию воспитательной среды в образовательных организациях, в соответствии с принятой Минобрнауки РФ и Минпросвещения РФ концепцией, является разработка рабочей программы воспитания для студентов, учитывающая новые реалии времени. Ведущими специалистами в сфере воспитания Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) – доц. И.А. Макаровой, проф. Е.М. Сафроновой, проф. Е.И. Сахарчук, проф. И.А. Соловцовой, доц. Н.И. Тихоненковым – была разработана Примерная рабочая программа воспитания образовательной организации высшего образования для педагогических направлений.

Коллектив разработчиков исходил из того, что программа должна играть системообразующую роль в процессе воспитания студентов педагогического вуза. При разработке содержания и структуры Примерной рабочей программы воспитания учитывались два аспекта. По замыслу Минобрнауки России, содержание Примерной рабочей программы воспитания должно отражаться через направления воспитательной работы, определенные в Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, и приоритетные виды деятельности обучающихся в воспитательной системе образовательных организаций высшего образо-

вания. Позиция Минпросвещения России, которая учитывалась коллективом разработчиков ВГСПУ, заключается в обеспечении преемственности Программы воспитания школьного уровня, разработанной в 2019 г. и внедряемой в настоящее время в широкую образовательную практику страны Институтом стратегии развития образования Российской академии образования, и Примерной рабочей программы воспитания образовательной организации высшего образования. При этом данные программы строятся по принципу модульной структуры.

Назначение Примерной рабочей программы воспитания – помочь педагогическим вузам создать и реализовать собственные эффективные рабочие программы воспитания, направленные на решение задач по созданию условий, содействующих развитию социальной, профессиональной и культурной компетентности будущих педагогов, развитию личности, способной к самостоятельному жизненному выбору, уважающей права и свободы других людей, способной осуществлять конструктивное социальное взаимодействие.

Другой особенностью разработанной рабочей программы воспитания является нацеленность на активное включение студентов в ее создание и реализацию, что, в соответствии с замыслом, становится важнейшим средством подготовки студентов – будущих педагогов – к воспитательной деятельности с детьми (обучение через пример, через проживание, в действии, через служение), средством усиления практико-ориентированности педагогического образования.

Общенаучная основа Примерной рабочей программы воспитания отражается в комплексе следующих методологических подходов: компетентностного, системно-деятельностного, аксиологического, ситуационно-событийного.

Компетентностный подход направлен на успешную интеграцию выпускника педагогического вуза в профессиональное сообщество при овладении им всеми необходимыми для успешной профессиональной педагогической деятельности базовыми компетентностями и сформированной у него социально значимой ценностной основе выполнения своей профессиональной миссии.

С позиции системно-деятельностного подхода необходимо учитывать специфику структуры воспитательной системы педагогического вуза. Деятельностная составляющая подхода предполагает организацию

разных видов целенаправленной социально и личностно значимой деятельности студентов, направленной на поиск ценностей, норм, законов и правил организации жизни, учебной и профессиональной деятельности, с целью становления гражданской и профессиональной позиции студента, его становления субъектом собственной жизни и деятельности.

Аксиологический подход обеспечивает концептуальное осмысление гуманистических ценностных оснований построения воспитательной работы в вузе. Активная роль ценностей обучающихся образовательной организации высшего образования проявляется в их мировоззрении через систему ценностно-смысловых ориентиров и установок, принципов и идеалов, взглядов и убеждений, отношений и критериев оценки окружающего мира, что в совокупности образует реальный профессионально значимый духовно-нравственный нормативно-регулятивный механизм всей их жизнедеятельности.

Содержание календарного плана воспитательной работы вуза и шаги по его реализации прописываются с использованием идей ситуационно-событийного подхода, предполагающего создание воспитывающих ситуаций, каждая из которых становится событием для будущего педагога, поскольку наполнена ценностным содержанием, основана на диалогическом взаимодействии, объединяет ее участников в ценностно-смысловом, эмоциональном и деятельностном отношении. При этом воспитывающая ситуация должна содержать в себе социальные факторы, инициирующие проявление разнообразных духовных потребностей, формирование рефлексии, способности к осмыслению и оценке, мотивов социально и личностно значимой созидательной деятельности и условий для осуществления такой деятельности. Особую роль в решении воспитательных задач играют ситуации духовного и нравственного выбора, обеспечивающие становление смысловой сферы личности и личностно-профессиональной позиции будущего педагога.

При организации воспитательной деятельности и реализации Рабочей программы воспитания образовательной организации высшего образования, на наш взгляд, целесообразно руководствоваться системой принципов, которые согласуются с указанными методологическими подходами. Она включает:

– принцип социальной направленности, предполагающий ориентацию на развитие со-

циальной активности будущих педагогов и обусловленный общественной природой профессии учителя – необходимость передавать обучающимся свои знания, духовный опыт, нравственные установки;

– принцип гуманистической направленности профессионального воспитания, ориентированный на уважение личности, ее суверенитета как высшей ценности общества;

– принцип единства профессионального воспитания и обучения, предполагающий усиление когнитивных, мотивационных, эмоционально-ценностных составляющих в учебной, внеучебной и профессиональной деятельности;

– принцип демократизации процесса профессионального воспитания, направленный на обеспечение демократических норм в освоении общей и профессиональной культуры;

– принцип индивидуально-личностной ориентации профессионального воспитания, утверждающий необходимость ориентации на индивидуальный исходный уровень воспитанности и культуры каждого обучающегося, отбор содержания, форм и методов воспитательной работы в связи с особенностями студентов;

– принцип полисубъектности, указывающий на особенности современного амбивалентного процесса развития и воспитания личности, который имеет полисубъектный, многомерно-деятельностный характер;

– принцип творческого начала, предусматривающий приоритет разнообразной творческой деятельности в профессиональном и личностном становлении будущих педагогов, совместную творческую деятельность преподавателей и студентов, отвечающую их интересам и потребностям.

Остановимся подробнее на структуре Примерной рабочей программы воспитания образовательной организации высшего образования. Она включает в себя шесть разделов.

Содержание первого раздела «Особенности организуемого в вузе воспитательного процесса» отражает специфику воспитывающей среды образовательной организации. Здесь описывается специфика расположения вуза, особенности его социального окружения, источники положительного или отрицательного влияния на студентов, значимые партнеры вуза, особенности контингента студентов. Основной акцент в этом разделе необходимо сделать на оригинальные воспитательные находки, а также важные для образовательной организации принципы и традиции воспита-

ния, которые отражают специфику педагогического вуза.

Во втором разделе «Цель и задачи воспитания» на основе базовых общественных ценностей формулируются цель воспитания и задачи, которые образовательной организации высшего образования предстоит решать. Цель следует конкретизировать применительно к особенностям каждого курса обучения студентов, главными задачами которых выступают: на 1-м курсе – ценностно-смысловое самоопределение; для 2–3-х курсов – профессионализация; на 4–5-х курсах – профессиональная социализация.

При определении цели воспитательной работы образовательной организации высшего образования рекомендуется исходить из ключевых задач воспитания, которые сформулированы в Федеральном законе от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся»: «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [3]. Грамотно продуманная целевая установка воспитания позволит организовать в вузе интересную и событийно насыщенную жизнь обучающихся и педагогов.

В третьем разделе «Направления воспитательной работы» рекомендуется раскрыть особенности и традиции образовательной организации высшего образования в соответствии с приоритетными направлениями воспитательной работы (гражданское, патриотическое, духовно-нравственное), а также взять за основу вариативные направления (культурно-просветительское, научно-образовательное, профессионально-трудовое, экологическое, здоровьесберегающее) либо иные профессионально и личностно значимые направления, ставшие традиционными для вуза.

В четвертом разделе «Виды деятельности обучающихся в воспитательной системе вуза» необходимо указать, какие приоритетные виды деятельности обучающихся в воспитательной системе образовательной организации высшего образования будут реализовываться на практике (например, проектная деятельность; учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность; волонтерская (добровольческая) деятельность и др.).

В пятом разделе «Виды, формы и содержание деятельности» образовательная организация высшего образования показывает, каким образом будет осуществляться достижение поставленных цели и задач воспитания. Данный раздел может состоять из нескольких основных и дополнительных модулей, каждый из которых ориентирован на одну из поставленных образовательной организацией высшего образования задач воспитания и соответствует одному или нескольким (из) направлений(ям) и видам деятельности обучающихся в воспитательной системе вуза.

Основными модулями здесь являются «Учебно-профессиональная деятельность», «Институт кураторства и наставничества», «Студенческое самоуправление и развитие студенческих клубов», «Профессиональная социализация», «Волонтерство», «Социокультурное творчество», «Противодействие экстремизму и ксенофобии в молодежной среде». Дополнительными модулями могут быть «Ключевые вузовские события и мероприя-

тия», «Вузовские медиа», «Молодежные общественные объединения», «Международное студенческое сотрудничество», «Организация предметно-эстетической среды вуза», «Социально-педагогическое взаимодействие студенчества с лицами с инвалидностью и ОВЗ (в условиях инклюзии)» и др.

Образовательная организация высшего образования, разрабатывая собственную рабочую программу воспитания, вправе включать в нее те дополнительные модули, которые помогут ей в наибольшей степени реализовать свой воспитательный потенциал с учетом имеющихся у нее кадровых и материальных ресурсов. Поскольку практика воспитания в каждом вузе многообразна, и Примерная рабочая программа воспитания не может охватить все это многообразие, допускается, что каждая образовательная организация высшего образования по заданному примеру в Примерной рабочей программе воспитания может добавлять в свою рабочую программу собственные модули. Тот или иной дополнительный модуль включается в рабочую программу воспитания при следующих условиях: новый модуль отражает реальную деятельность обучающихся и педагогов, эта деятельность является значимой для обучающихся и педагогов, эта деятельность не может быть описана ни в одном из модулей, предлагаемых Примерной рабочей программой воспитания.

В связи с тем, что воспитательная работа является частью образовательного процес-

Таблица 1

Соотношение направлений воспитательной работы, видов деятельности обучающихся, форм работы с формируемыми компетенциями в рамках ОПОП

Учебные дисциплины	Компетенции УК / ОПК	Направления воспитательной работы	Виды деятельности обучающихся в воспитательной системе вуза	Формы работы
Адаптивная физическая культура	ОПК-6	Профессионально-трудовое Здоровьесберегающее	Спортивно-оздоровительная Проектная Научно-исследовательская	Проект (название...)
Безопасность жизнедеятельности	УК-7 УК-8	Гражданское Патриотическое Духовно-нравственное Профессионально-трудовое Здоровьесберегающее	Проектная Научно-исследовательская	Проект (название...)

са и составляющей университетской среды, разработчики Примерной рабочей программы воспитания рассматривают модуль «Учебно-профессиональная деятельность» как связующее звено в ОПОП между образовательной и воспитательной деятельностью. Другими словами, в этом модуле необходимо прописать воспитательную работу в рамках ОПОП, реализуемую через направления воспитательной работы и виды деятельности обучающихся, а остальные модули (представленные выше) «работают за пределами» ОПОП, направлены на создание воспитывающей среды вуза.

Результаты воспитательной работы являются частью образовательных результатов ФГОС ВО 3++ и формулируются в терминах универсальных и общепрофессиональных компетенций. Следовательно, результатом реализации рабочей программы воспитания будет сформированная на основе использования ресурсов как учебной, так и внеучебной, социально ориентированной деятельности система универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Данный подход обусловлен тем, что процесс воспитания осуществляется не через отдельные дисциплины или компетенции, а через ОПОП в целом. В любой компетенции есть ценностный аспект, который формирует отношение к получаемому знанию и особенностям его применения в будущей профессиональной деятельности. В табл. 1 показано, как это может выглядеть.

В шестом разделе «Мониторинг качества организации воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования» необходимо показать, каким образом в вузе осуществляется анализ организуемой в нем воспитательной работы. Здесь приводятся не результаты самоанализа, а лишь перечень основных его направлений, который может быть дополнен указанием на критерии, показатели и способы его осуществления. На основе полученных данных выделяются достоинства и недостатки существующей системы воспитательной работы, перспективные траектории развития системы, необходимые для принятия дальнейших управленческих решений.

К Примерной рабочей программе воспитания прилагаются методические рекомендации, где подробно представлены методологические основы и принципы организации воспитательной деятельности в вузе, описана рекомендуемая структура рабочей программы воспитания, охарактеризована специфика организа-

ции воспитательного процесса в вузе, его цель и задачи, направления воспитательной работы, виды, формы и содержание воспитательной деятельности (модульная архитектура), а также содержание мониторинга качества организации воспитательной деятельности в вузе [2].

Обсуждение Примерной рабочей программы воспитания на Всероссийском семинаре-совещании «Воспитание в педагогических вузах», проходившем в г. Ульяновске на базе УлГПУ имени И.Н. Ульянова (27 мая 2021 г. – 28 мая 2021 г.), показало, что может быть и другой путь проектирования программы воспитания образовательной организации высшего образования – не институциональный (через направления воспитательной работы), а личностный, когда мы говорим о результате программы воспитания, предполагающей воспитание Гражданина России. Ключевая идея данного подхода состоит в том, что миссией педагогических вузов должна стать подготовка специалиста к формированию личности Гражданина России. А поскольку воспитать гражданина может только гражданин, необходимо прежде всего таковым воспитывать и самого будущего педагога!

Сегодня в педагогическом сообществе идет обсуждение «Портрета гражданина России 2035 года», предложенный А.М. Кондаковым [1]. Он включает в себя 9 маркеров.

1. Патриотизм. Хранящий верность идеалам Отечества, гражданского общества, демократии, гуманизма, мира во всем мире. Действующий в интересах обеспечения безопасности и благополучия России, сохранения родной культуры, исторической памяти и преемственности на основе любви к Отечеству, малой родине, сопричастности к многонациональному народу России, принятия традиционных духовно-нравственных ценностей человеческой жизни, семьи, человечества, уважения к традиционным религиям России. Уважающий прошлое родной страны и устремленный в будущее.

2. Гражданская позиция и правосознание. Активно и сознательно принимающий участие в достижении национальных целей развития России в различных сферах социальной жизни и экономики, творчески участвующий в деятельности общественных организаций, объединений, волонтерских и благотворительных проектах. Принимающий и учитывающий в своих действиях ценность и неповторимость, права и свободы других людей на основе развитого правосознания.

3. Социальная направленность и зрелость. Проявляющий самостоятельность и ответственность в постановке и достижении жизненных целей, активность, честность и принципиальность в общественной сфере, нетерпимость к проявлениям непрофессионализма в трудовой деятельности, уважение и признание ценности каждой человеческой личности, сочувствие и деятельное сострадание к другим людям. Сознательно проектирующий свой жизненный путь, использующий для разрешения проблем и достижения целей средства саморегуляции, самоорганизации и рефлексии.

4. Интеллектуальная самостоятельность. Системно, креативно и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, самореализующийся в профессиональной и личностной сферах на основе этических и эстетических идеалов.

5. Коммуникация и сотрудничество. Доброжелательно, конструктивно и эффективно взаимодействующий с другими людьми – представителями различных культур, возрастов, лиц с ограниченными возможностями здоровья (в том числе в составе команды); уверенно выражающий свои мысли различными способами на русском и родном языке.

6. Зрелое сетевое поведение. Эффективно и уверенно осуществляющий сетевую коммуникацию и взаимодействие на основе правил сетевой культуры и сетевой этики, управляющий собственной репутацией в сетевой среде, формирующий «здоровый» цифровой след.

7. Экономическая активность. Проявляющий стремление к созидательному труду, успешно достигающий поставленных жизненных целей за счет высокой экономической активности и эффективного поведения на рынке труда в условиях многообразия социально-трудовых ролей, мотивированный к инновационной деятельности.

8. Здоровье и безопасность. Стремящийся к гармоничному развитию, осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни и поведения, безопасного для человека и окружающей среды (в том числе и сетевой), воспринимающий природу как ценность, обладающий чувством меры, рачительно и бережно относящийся к природным ресурсам, ограничивающий свои потребности.

9. Мобильность и устойчивость. Сохраняющий внутреннюю устойчивость в

динамично меняющихся и непредсказуемых условиях, гибко адаптирующийся к изменениям, проявляющий социальную, профессиональную и образовательную мобильность, в том числе в форме непрерывного самообразования и самосовершенствования.

Такой портрет, с точки зрения автора, является:

- инструментом обеспечения преемственности личностных результатов образования по линии «дошкольное – общее – профессиональное»;

- основой для построения преемственных портретов выпускника по уровням образования (включая среднее профессиональное);

- основой для проектирования требований к современному педагогу;

- не является нормативно-правовым документом;

- не может использоваться для непосредственной оценки качества результатов воспитательного процесса [1].

Предлагая второй вариант разработки Примерной рабочей программы воспитания образовательной организации высшего образования, мы оставляем логику изложения Примерной рабочей программы воспитания, как и в предыдущем варианте, но меняем содержание модулей, исходя из маркеров «Портрета гражданина России 2035 г.». При этом не выделяются направления воспитательной работы и основные виды деятельности обучающихся в воспитательной системе вуза.

Макет Примерной рабочей программы воспитания в данном контексте может выглядеть следующим образом.

1. Обоснование общенаучной основы рабочей программы воспитания с описанием комплекса методологических подходов.

2. Определение принципов, которыми следует руководствоваться при организации воспитательной деятельности и реализации рабочей программы воспитания.

3. Описание особенности организуемого в вузе воспитательного процесса.

4. Цель и задачи, учитывающие курс обучения студентов.

5. Виды, формы и содержание деятельности (модульная архитектура).

1-й модуль – «Гражданско-патриотический». Содержательное наполнение этого модуля может быть следующим: «Патриотизм», «Гражданская позиция и правосознание», «Противодействие экстремизму и ксенофобии в молодежной среде», «Волонтерство».

Соотношение модулей, дисциплин и ФОС с формируемыми компетенциями в рамках ОПОП

Компетенции УК / ОПК	Индикатор компетенций	Модули	Дисциплины	ФОС
1. ОПК-6	ОПК-6.2. Реализует психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности в целях индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	Здоровье-сберегающий	Адаптивная физическая культура	Кейс

2-й модуль – «Социально-культурный». Содержательное наполнение этого модуля: «Социальная направленность и зрелость», «Интеллектуальная самостоятельность», «Коммуникация и сотрудничество», «Экономическая активность», «Институт кураторства и наставничества», «Профессиональная социализация», «Студенческое самоуправление и развитие студенческих клубов», «Социокультурное творчество», «Международное студенческое сотрудничество», «Ключевые вузовские события и мероприятия», «Молодежные общественные объединения».

3-й модуль – «Информационная безопасность». Здесь могут быть модули «Зрелое сетевое поведение», «Мобильность и устойчивость», «Вузовские медиа».

4-й модуль – «Здоровье-сберегающий». Он предполагает такие модули, как «Здоровье и безопасность», «Организация предметно-эстетической среды вуза», «Социально-педагогическое взаимодействие студенчества с лицами с инвалидностью и ОВЗ (в условиях инклюзии)».

6. Мониторинг качества организации воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования.

Таким образом, в основу представленных модулей заложены две составляющие: маркеры «Портрета гражданина России», а также основные и дополнительные модули, которые рассмотрены выше в первом варианте Примерной рабочей программы воспитания.

Такая модульная архитектура дает возможность содержательно наполнять в зависимости от уровня образования тот или иной модуль. По сути, с каждым уровнем образования будет происходить укрупнение модуля. Это конструктор, который не ставит рамки возможного, а позволяет включать в модули все целевые установки и воспитательные

практики (в зависимости от уровня образования: ДОУ – СШ – СПО – вуз). При таком подходе понятно, что рабочая программа воспитания образовательной организации высшего образования будет представлена более содержательно, по сравнению с ДОУ и СШ.

Что касается включения воспитательного аспекта в ОПОП, предлагается отразить воспитательные индикаторы УК и ОПК компетенций через модули Рабочей программы воспитания и дисциплины, которые изучаются студентами, а также создать унифицированные ФОС воспитательного характера для всех дисциплин (кейсы, сетевые проекты, виртуальные квесты и пр.).

При реализации второго варианта Примерной рабочей программы воспитания вуза именно такая логика и прежде всего содержательное наполнение модулей будут способствовать проявлению у будущих педагогов активной гражданской позиции, социальной активности и ответственности, нетерпимости к нарушениям норм морали и права, а также базовых национальных ценностей в предстоящей профессиональной деятельности.

Безусловно, остается еще очень много вопросов. Каковы критерии оценки воспитательной работы вуза? Можно ли оценить личностный результат каждого студента? Какой должен быть диагностический инструментарий?

На наш взгляд, перспективы дальнейшей практики разработки и реализации Р-абочей программы воспитания в педагогическом вузе связаны:

- с развитием в вузе экспериментальных исследований по актуальным проблемам воспитательной работы;
- с разработкой и реализацией системы внутривузовских проектов на исследования по проблемам воспитательной работы и реализации модели воспитания;

– с разработкой методик оценки качества воспитательной работы, обеспечивающих обратную связь в функционировании воспитательной системы, в том числе в ее процессе корректировки, обновления;

– с регулярным проведением мониторинговых исследований состояния и качества воспитательной работы;

– с подготовкой и изданием методических материалов в помощь организаторам воспитательной работы.

Список литературы

1. Кондаков А.М. Портрет гражданина России 2035 года [Электронный ресурс]. URL: <https://rokovkaschool.nubex.ru/26918/> (дата обращения: 10.04.2021).

2. Методические рекомендации по разработке программы воспитания образовательной организации высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки» / И.А. Макарова [и др.]. М., 2021.

3. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: федер. закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ (последняя редакция): принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 22 июля 2020 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 24 июля 2020 г. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 10.04.2021).

4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 10.04.2021).

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjzhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (дата обращения: 10.04.2021).

6. Щуркова Н.Е. Теория воспитания // Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2003.

* * *

1. Kondakov A.M. Portret grazhdanina Rossii 2035 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rokovkaschool.nubex.ru/26918/> (data obrashcheniya: 10.04.2021).

2. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke programmy vospitaniya obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya po ukрупnennoj gruppe special'nostej i napravlenij 44.00.00 «Образование и педагогические науки» / I.A. Makarova [i dr.]. M., 2021.

3. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayushchihся: feder. zakon ot 31 iyulya 2020 g. № 304-FZ (poslednyaya redakciya): prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 22 iyulya 2020 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 24 iyulya 2020 g. // Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (data obrashcheniya: 10.04.2021).

4. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere do-shkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vos-pitatel', uchitel')»: prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n [Elektronnyj resurs] // GARANT.RU: informacionno-pravovoj portal. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 10.04.2021).

5. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r [Elektronnyj resurs] // Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty v Rossijskoj Federacii. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjzhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (data obrashcheniya: 10.04.2021).

6. Shchurkova N.E. Teoriya vospitaniya // Pedagogika / pod red. P.I. Pidkasi-stogo. M., 2003.

Design of the exemplary working program of education in the educational institutions of higher education for teaching training programs

The article deals with the substantiation of the necessity of the development of the working program of education in universities playing a strategic role in the process of training of future teachers. There are presented two variants to the design of the program: institutional and personal. There is reflected the inclusion of the educational work in the basic professional educational program.

Key words: *working program of education, portrait of the citizen of Russian Federation, modular architecture.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2021)

Р.Н. ЧИЖ
(Санкт-Петербург)

ТЕРМИНОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ЕЕ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ХУДОЖНИКА В ОБЛАСТИ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Освещается вопрос о преподавании терминологии специальности будущим художникам в области традиционного прикладного искусства, о методах работы над терминологическими единицами на занятиях иностранного языка в вузе традиционного прикладного искусства. Описываются этапы, составляющие профессиональную иноязычную компетенцию художника, осмысливаются проблемы, возникающие при обучении терминологии, делаются выводы о целесообразности применения того или иного метода обучения.



Ключевые слова: *термин, терминология, терминологические единицы, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, традиционное прикладное искусство, профессионально ориентированный текст.*

Иноязычное общение стало неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности современного специалиста. В том числе по этой причине оно активно разрабатывается в трудах как отечественных ученых (Э.Г. Азимов, С.А. Андреева, С.В. Гринев-Гриневиц, Л.П. Клобукова, Е.С. Князева, А.П. Миньяр-Белоручева, Р.П. Мильруд, Е.М. Мотина и др.), так и зарубежных (Р. Арнтц, П. Фабер, К. Кагеура, Р. Таммерман и др.).

Художникам, которые специализируются в традиционном прикладном искусстве, также нужно владеть иностранным языком (английским, немецким). Они должны уметь вести диалог с коллегами из-за рубежа, чтобы рассказывать о своих изделиях, участвовать в международных выставках, конференциях, семинарах, чтобы быть в курсе современных общемировых тенденций в образовании и науке.

Если в языковом вузе иностранный язык представляет собой базу и самоцель, то в вузе традиционного прикладного искусства иностранный язык является средством развития

профессиональных умений и навыков. Для эффективного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, которую мы вслед за известным лингвистом А.А. Леонтьевым понимаем как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [3, с. 15], специалисту необходимо изучить терминологию своей специальности. Эта терминология представляет собой специфический пласт языка, включающий лексику из следующих областей: художественное кружевоплетение, художественная вышивка, лаковая миниатюрная живопись, ювелирное и косторезное искусство, роспись ткани, декоративная роспись по металлу и дереву, резьба по дереву.

Следует отметить, что под иноязычной коммуникативной компетенцией мы понимаем не только знание иностранного языка на базовом уровне, но и владение профессиональной терминологией. Иностранный язык при таком подходе, как справедливо отмечает исследователь И.А. Пушкарева, «способствует формированию профессионального, образовательного и культурного уровней обучающихся» [4, с. 188].

Ссылаясь на федеральный образовательный стандарт высшего образования, отметим, что при обучении иностранному языку должна учитываться специфика профессиональной деятельности обучаемых, цели и задачи обучения должны соотноситься с целями профессиональной подготовки [10], что, на наш взгляд, является очень важным аспектом. Профессиональная направленность обучения находит свое выражение в содержании учебных материалов, интеграции дисциплины «Иностранный язык» и профильных дисциплин, а также в использовании методов и приемов обучения, которые способствуют формированию профессиональных навыков будущего художника в области традиционного прикладного искусства.

Терминология специальности, согласно известному отечественному специалисту в области терминоведения С.В. Гринев-Гриневицу, – это «лексика определенных областей знаний», она «является одним из лексических пластов языка, отражающим определенное содержание» [2, с. 152] и формируется нами в вузе традиционного прикладного искусства следующим образом.

На начальном этапе, перед тем как приступить к изучению терминологии специальности на иностранном языке, в вузе традиционного прикладного искусства применяется традиционный подход в обучении, при котором студенты изучают основы грамматики, пополняют свой лексический запас, читают тексты разных жанров и разной сложности, расширяют свой кругозор, пополняя свои знания в области стран изучаемого языка. Приступая к изучению терминологии специальности конкретного вида искусства, необходимо составить словарь-минимум по данной специальности, который понадобится для работы над профессионально ориентированными текстами, заданиями. Термины студенты под руководством преподавателя классифицируют по определенным семантическим группам, например: «Инструменты», «Материалы», «Вещества», «Термины, обозначающие процесс изготовления или работы над изделием» и т. д.

Пополнение словарного запаса терминологическими единицами реализуется в процессе чтения профессионально ориентированных текстов, т. к. там они даются в контексте, т. е. в языковой среде. Читая подобного рода тексты, студенты узнают новую для себя информацию, которая понадобится им в их профессиональной деятельности, углубляют знания по конкретным вопросам и на основе выполнения разработанных заданий систематизируют свои знания в конкретных областях.

В вузе искусств большое внимание уделяется переводу профессионально ориентированных текстов, поскольку они являются текстами информативными, несущими огромную когнитивную нагрузку. Как правило, самыми частотными формами перевода, дающими эффективный результат при работе над терминологией, являются письменно-письменный и письменно-устный переводы. При работе над терминологией мы также активно применяем аннотирование и реферирование, которые позволяют актуализировать тот или иной термин, тот или иной профессиональный оборот.

Практическая работа над иноязычными профессиональными текстами позволяет выйти на новый уровень – создание собственных текстов. Изучив, например, историю и современное состояние своего вида искусства, студенты уже могут приступить к самостоятельному написанию текста «Моя специальность», в котором они будут использовать термины своей специальности.

Актуальной и важной в формировании иноязычной коммуникативной компетенции

художников в области традиционного прикладного искусства является создание корпуса профессиональных текстов по специализации обучающихся, содержащего аутентичную художественную литературу, статьи из журналов и газет, тексты научного характера о специальности, а также устную речь. Работа по созданию корпуса текстов в области традиционных художественных промыслов России на иностранных языках, которых не было до недавнего времени, начата. Опубликовано целый ряд пособий [6–9].

В процессе освоения терминологии специальности в вузе традиционного прикладного искусства широко применяются видеоматериалы, т. к. большинству студентов-художников свойственно наглядно-образное мышление, что подтверждается проводимым нами ежегодно опросом и входным контролем знаний, умений и навыков по дисциплине «Иностранный язык», осуществляемым в виде тестирования по всем аспектам речевой деятельности.

Усвоение и изучение материала будет более эффективным, если в процессе обучения применять всевозможные опоры. К таковым относятся видеофильмы, программы, в которых речь идет о профессиональной деятельности студентов, где встречаются обороты, характерные для профессионального узуса художников. Так, на втором курсе при изучении тем «Мой институт», «Мастер-класс по изготовлению изделия» студентам предлагается посмотреть короткие видео на иностранном языке, перевести их, вычленить терминологические единицы, записать их в свой словарь в контексте, затем использовать термины уже при составлении своего рассказа.

Активное подключение к работе над терминологией видеоматериалов основывается на принципе наглядности. Имея перед глазами «картинку», студент-художник быстрее ориентируется в потоке новой для него информации, запоминает термины специальности в контексте, активизируется его языковая догадка. Просмотр видео на иностранном языке способствует повышению мотивации студентов при изучении иностранного языка, в том числе при изучении терминологии специальности.

Реализуемая в процессе обучения иностранным языкам коммуникативная направленность в настоящее время трансформируется и широко используется нами при обучении терминологии специальности в ее интерактивном аспекте. Интерактивная направленность включает в себя сообучение, обучение

в сотрудничестве, коворкинг, т. е. направлено на взаимодействие обучающихся. В процессе совместной деятельности участники учебного процесса учатся участвовать в дискуссиях, мыслить критически, отстаивать и доказывать свою точку зрения, учитывая и принимая во внимание противоположные мнения, решать учебные задачи.

Активно применяемыми при обучении терминологии на занятиях иностранного языка являются метод проектов, метод анализа конкретных ситуаций, различные деловые игры, в ходе которых студенты прорабатывают реальные ситуации своей профессиональной деятельности. Так, при освоении терминологии традиционного прикладного искусства студентам разных специальностей предлагается поучаствовать в веб-квесте «Русское искусство двадцатого века». Для этого им нужно выступить в качестве специалиста конкретного вида искусства (художественное кружевоплетение, художественная вышивка, лаковая миниатюрная живопись, ювелирное и косторезное искусство, роспись ткани, декоративная роспись по металлу и дереву, резьба по дереву), любителя и искусствоведа, а результаты своей работы оформить в виде презентации PowerPoint. Требования, задачи и цели прописываются изначально для каждого участника, равно как и система оценивания веб-квеста. В начале выполнения студентам дается большой список терминов, которые они должны использовать в своих презентациях, тем самым происходит семантизация терминологии.

Наш опыт работы показывает, что данные педагогические технологии вносят в процесс работы над терминологией разнообразие, создают высокую степень дифференциации обучения, повышают объем выполняемой на занятии работы, способствуют развитию также навыков исследовательской работы, а «преимуществом использования в учебном процессе деловой игры является сокращение времени накопления профессионального опыта, возможность выстраивания различных стратегий при решении поставленной задачи» [5, с. 85].

Выполнение презентаций на определенные темы также помогает студентам-художникам изучать термины своей профессии, помещая их с помощью таблиц, графиков и схем на слайдах. Визуальное сопровождение ведет к усвоению большего объема знаний и к четкому пониманию изучаемого материала.

Другим не менее эффективным методом работы над терминологией является эссе. Эссе представляет собой изложение точки зрения

автора по конкретному вопросу. Данный вид работы помогает развить умение студентов размышлять, сопоставлять факты, анализировать. При изучении, например, такой темы, как «Русское традиционное прикладное искусство», студентам был дан небольшой список терминов, которые они должны были использовать при написании своих эссе.

Большой потенциал при обучении терминологии специальности имеет так называемая электронная доска BlackBoard, особенно в связи с последними событиями в мире, когда в 2020 г. студенты и преподаватели вынуждены были уйти на дистанционное обучение из-за распространения коронавирусной инфекции (COVID-19). Данная доска включает множество функций и возможностей для работы. С помощью управления на доску можно выводить термины, проводя их наглядную семантизацию. Благодаря использованию функций доски можно организовать работу над терминологическими единицами – быстрый подбор синонимов и антонимов, разбор словообразовательных моделей изучаемых терминов, привлечение контекста к терминам и т. д.

В ходе обучения терминологии специальности на иностранном языке преподаватель активно вовлекает в учебный процесс компенсаторные приемы и стратегии, которые помогают заполнить лакуны, наличествующие в области знаний, навыков и умений у студентов. Под компенсаторной компетенцией мы понимаем вслед за И.Л. Бим «умение выражать свою мысль при нехватке языковых средств, в частности умением использовать слова, близкие по значению, перифраз и т. п.» [1, с. 3]. Если это необходимо и требуется уточнить ту или иную информацию, можно перейти на родной язык с тем, чтобы нивелировать трудности. Это облегчает работу над иностранным языком студентам-художникам, т. к. большинство из них имеют наглядно-образное мышление и визуальное восприятие окружающего мира и им требуется время для того чтобы выйти на необходимый уровень лингвистической подготовки.

При освоении терминологии специальности студентам-художникам в области традиционного прикладного искусства необходимо давать время для работы с электронными словарями, например АBBYU Lingvo (<https://www.lingvo.ru/>) или «Мультитран» (<https://www.multitran.com/>), в которых студенты могут найти терминологию по своей будущей профессии, примеры употребления термино-

логических единиц в контексте, а также визуальное использование изучаемых единиц. Электронные двуязычные словари, используемые на занятии иностранного языка, являются мобильным и актуальным средством оптимизации иноязычной коммуникативной компетенции студентов-художников.

Исследуя вопрос об обучении терминологии традиционного прикладного искусства, следует сказать о том, что существенную роль здесь играет социокультурный компонент содержания обучения, поскольку во многих терминах традиционного прикладного искусства можно обнаружить национально-культурную окраску, которая связана с наличием в составе этих терминов имен собственных и слов, характерных для русского языкового пространства. Указанному аспекту уделяется большое внимание.

Современный подход к иноязычному общению, который можно назвать профессионально ориентированным, стремится к тому, чтобы формировать у студентов способность свободно говорить на иностранном языке в ситуациях как повседневного, так и профессионального общения. Языковая подготовка художников традиционного прикладного искусства заключается в формировании профессиональной иноязычной компетенции, которая позволяет им на высоком уровне осуществлять профессиональные контакты и способствует повышению профессионального уровня и личностного развития.

Изучение терминологии специальности в вузе традиционного прикладного искусства является важным аспектом компетентности специалиста-будущего художника в области традиционного прикладного искусства. Освоение терминологии, составление словаря-минимума, а также перевод профессионально ориентированных текстов по таким специальностям, как «Художественное кружевоплетение», «Художественная вышивка», «Лаковая миниатюрная живопись», «Ювелирное и косторезное искусство», «Роспись ткани», «Декоративная роспись по металлу и дереву», «Резьба по дереву», способствуют развитию профессиональных знаний, умений и навыков.

Применение визуальных средств обучения и интерактивных форм работы приводит к формированию высококлассного специалиста-художника, эффективно владеющего иноязычной компетенцией, который на высоком уровне может осуществлять межкультурную профессиональную компетенцию.

Список литературы

1. Бим И.Л., Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностр. яз. в шк. 2005. № 8. С. 2–6.
2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М., 2008.
3. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: лекция-доклад. М., 1998.
4. Пушкарева И.А. Обучение терминологии на занятиях по иностранному языку // Вестн. С.-Петербург. ун-та МВД России. 2017. № 3(75). С. 188–190.
5. Чиж Р.Н. Учебная деловая игра как метод оптимизации иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов художественных специальностей // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. 17 марта 2016 г. СПб., 2016. Т. 4. С. 81–85.
6. Чиж Р.Н. Иностранный язык (английский): учеб. пособие для бакалавров, направление подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». СПб., 2017.
7. Чиж Р.Н. Художественные лаки: учеб. пособие к практическим занятиям по английскому языку. СПб., 2018.
8. Чиж Р.Н. Домашнее чтение. Home reading: учеб. пособие к практическим занятиям по дисциплине «Иностранный язык». СПб., 2019.
9. Чиж Р.Н., Ванюшкина Л.М. The world of art: translating, watching, discussing. Мир искусства: переводим, смотрим, обсуждаем: учеб. пособие к практическим занятиям для бакалавров по дисциплине «Иностранный язык (английский язык)». СПб., 2020.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/540302_B_15062018.pdf (дата обращения: 04.02.2021).

* * *

1. Bim I.L., Modernizaciya struktury i sodержaniya shkol'nogo yazykovogo obrazovaniya // Inostr. yaz. v shk. 2005. № 8. S. 2–6.
2. Grinev-Grinevich S.V. Terminovedenie. M., 2008.
3. Leont'ev A.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy obnovleniya metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: lekciya-doklad. M., 1998.
4. Pushkareva I.A. Obuchenie terminologii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku // Vestn. S.-Peterb. un-ta MVD Rossii. 2017. № 3(75). S. 188–190.
5. Chizh R.N. Uchebnaya delovaya igra kak metod optimizatsii inoyazychnoj professional'noj kom-

munikativnoj kompetencii studentov hudozhestvennyh special'nostej // Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya v sovremennom mire: materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 17 marta 2016 g. SPb., 2016. T. 4. S. 81–85.

6. Chizh R.N. Inostrannyj yazyk (anglijskij): ucheb. posobie dlya bakalavrov, napravlenie podgotovki «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly». SPb., 2017.

7. Chizh R.N. Hudozhestvennye laki: ucheb. posobie k prakticheskim zanyatiyam po anglijskomu yazyku. SPb., 2018.

8. Chizh R.N. Domashnee chtenie. Homereading: ucheb. posobie k prakticheskim zanyatiyam po discipline «Inostrannyj yazyk». SPb., 2019.

9. Chizh R.N., Vanyushkina L.M. The world of art: translating, watching, discussing. Mir iskusstva: perevodim, smotrim, obsuzhdaem: ucheb. posobie k prakticheskim zanyatiyam dlya bakalavrov po discipline «Inostrannyj yazyk (anglijskij yazyk)». SPb., 2020.

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu 54.03.02 «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/540302_B_15062018.pdf (data obrashcheniya: 04.02.2021).

Professional terminology and its role in the development of the professional foreign communicative competence of artists in the field of the traditional applied arts

The article deals with the issue of teaching the professional terminology of future artists in the field of the traditional applied arts and the methods of the work with the terminological units at the classes of foreign language in the universities of the traditional applied arts. There are described the stages composing the professional foreign competence of the artists, there are comprehended the issues appeared in teaching terminology. There is concluded about the reasonability of the usage of these teaching methods.

Key words: *term, terminology, terminological units, professional foreign communicative competence, traditional applied arts, professionally oriented text.*

(Статья поступила в редакцию 28.05.2021)

Т.И. БАННИКОВА
(Екатеринбург)

ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МАГИСТРАНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Обосновывается значение рефлексивной образовательной среды в развитии транспрофессиональных характеристик магистранта-дизайнера. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточняется понятие транспрофессионализма как интегративного качества личности, позволяющего в условиях неопределенности решать межпрофессиональные комплексные проблемы. Представлена структура характеристик транспрофессионала применительно к сфере дизайна.

Ключевые слова: *рефлексивная образовательная среда, транспрофессионализм, транспрофессиональные характеристики.*

Происходящие в последние годы изменения в социально-экономической и технологической сферах не могли не сказаться и на рынке труда. Современному работодателю необходимы специалисты, способные в условиях быстро изменяющейся окружающей среды, обладающей высокой степенью неопределенности, находить нестандартные комплексные решения проблем, в том числе и на основе междисциплинарного подхода. Такие специалисты, обладая междисциплинарными знаниями, дивергентностью мышления, рефлексией, способны быстро принимать решения, прогнозировать и при необходимости формировать недостающие компетенции [11].

Определяя и анализируя факторы, способствующие в условиях образовательного процесса развитию транспрофессиональных характеристик магистрантов-дизайнеров, обратимся к толкованию термина *транспрофессионализм*. Он был предложен В.П. Малиновским, не только обозначившим актуальность данного феномена, но и определившим ключевые характеристики транспрофессионала: способность к коммуникациям в команде, практикоориентированность, готовность к самосовершенствованию, владение междисциплинарными знаниями [5, с. 22].

Позднее данные ключевые характеристики были дополнены: многомерность и способность решать комплексные межпрофессиональные вопросы (Ф.Г. Ялалов) [12, с. 327], готовность к коммуникациям в межпрофессиональной среде (Horsburgh, Lamdin & Williamson) [13], синергичность, склонность к прогнозированию (В.С. Третьякова) [7]. Комплексный подход к описанию характеристик транспрофессионала представлен Э.Ф. Зеером. Э.Ф. Зеер в логико-смысловой модели рассматривает знания, умения и компетенции транспрофессионала в единой структуре, включающей транспрофессиональную направленность, регулятивность, профессионально-образовательный, информационно-коммуникативный и гуманитарно-технологический компоненты [4, с. 7].

Теоретико-методологический анализ научных трудов, посвященных проблеме транспрофессионализма, позволил разработать один из возможных вариантов структуры характеристик транспрофессионала. Предлагаемая структура включает три компонента: саморегуляционный, когнитивный, информационно-коммуникативный. Для каждого компонента определены индикаторы, характеризующие их качественное состояние.

Транспрофессионализм имеет сложную структуру. Он не отрицает наличия базовой профессии, в процессе получения которой приобретаются жесткие навыки (так называемые *hard skills*) и некоторые элементы мяг-

ких навыков (*soft skills*). Сложность структуры транспрофессионализма дает возможность создания многомерной модели его характеристик на междисциплинарной основе, формирование которой, на наш взгляд, возможно только на уровне магистратуры. Схожей позиции придерживается в своих трудах Б.Н. Гузанов, подчеркивающий целесообразность подготовки данных специалистов на уровне магистратуры [3]. Однако уровень магистратуры, предполагающий освоение образовательной программы в течение двух лет, не позволяет в традиционных условиях сформировать все характеристики транспрофессионала. Нужен новый подход к организации образовательного процесса и иные педагогические условия.

Одним из условий развития транспрофессиональных характеристик, на наш взгляд, должно быть создание рефлексивной образовательной среды. Значение рефлексии в процессе профессионального образования подтверждают в своих исследованиях О.С. Анисимов [1], В.А. Чупина [8], Г.П. Щедровицкий [10], понимающие под рефлексией мыслительную деятельность субъекта по анализу и критической реконструкции результатов собственной деятельности с затруднением и поиск новой нормы деятельности, снимающей затруднение.

А.А. Бизяева, подчеркивая коммуникативный аспект рефлексии, определяет роль рефлексивной среды в ее воздействии на изменение представления личности о себе как о про-

Таблица 1

Структура транспрофессиональных характеристик магистрантов-дизайнеров

Наименование компонента	Индикаторы
Саморегуляционный	– умение находить уникальные, нестандартные решения профессиональных проблем; – умение работать в условиях неопределенности окружающей среды; – способность критически оценивать проблемные ситуации; – способность к освоению многообразных межпрофессиональных функций; – способность к самоорганизации
Когнитивный	– владение междисциплинарными знаниями, необходимыми для комплексного проектирования объектов средового дизайна; – способность осуществлять комплексный анализ информации; – умение обосновывать направления новых разработок; – способность к самообразованию, саморазвитию
Информационно-коммуникативный	– умение корректно доносить свою мысль; – готовность к самостоятельному представлению и защите проектов заказчику и представителям смежников; – способность работать в межпрофессиональной команде

фессионале, осознании себя в профессиональном взаимодействии [2]. Автор также выделяет ряд признаков, характеризующих рефлексивную образовательную среду: создание условий для выбора, наличие проблемного поля, отсутствие в процессе межличностных коммуникаций барьеров. Рефлексивная образовательная среда рассматривается Л.В. Станкевичем как «культуросообразная среда, которая представляет совокупность всех социокультурных факторов, прямо или косвенно воздействующих на личность в режиме обучения, воспитания и развития» [6]. Созданная в университете рефлексивная образовательная среда способствует ориентации обучающихся на профессиональное развитие, развивает аналитические способности и критическое мышление, формирует познавательную активность.

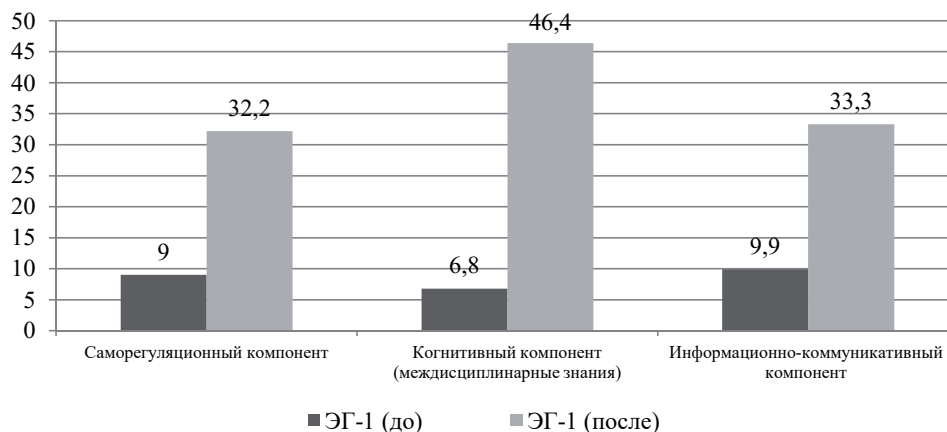
Обозначенные В.А. Чупиной и О.А. Федоренко ряд признаков рефлексивной образовательной среды были положены в основу создания условий опытно-поисковой работы: «соразмерность среды и развивающейся в ней личности», создание условий для глубокого погружения в транспрофессиональную деятельность, практическая направленность обучения, нестандартность задач, предполагающая вариативность выбора решений и, таким образом, формирующая дивергентность мышления, способность к системному анализу [9]. Учитывая особенности обучающихся в магистратуре, которых, согласно классификации Д. Бромлей, можно отнести к взрослым, при соз-

дании условий также рассматривались принципы андрагогики.

С целью определения влияния рефлексивной образовательной среды на формирование транспрофессиональных характеристик была проведена опытно-поисковая работа на базе Уральского государственного архитектурно-художественного университета в 2018–2020 гг. В исследовании приняли участие обучающиеся магистратуры направления «Дизайн». Для объективности исследования обучающиеся были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Исследование проводилось с помощью методов включенного наблюдения, тестирования и сравнительного анализа. Развитие транспрофессиональных характеристик у магистрантов экспериментальной группы (ЭГ) с помощью рефлексивной образовательной среды происходило поэтапно.

Первый этап (проблематизация) был направлен преимущественно на формирование когнитивного компонента через активизацию мыслительной деятельности обучающихся, на приобретение и усвоение новых знаний в условиях проблемных ситуаций. Отметим, что стержневым элементом образовательной программы магистратуры по направлению «Дизайн» в УрГАХУ являлся модуль «Проектирование», включающий в себя такие разделы, как «Дизайн-проектирование», «Техно-экономическое и правовое обоснование проекта», «Эргономика», «Компьютерные технологии», «Управление проектом». В рамках рас-

Результаты оценки уровня сформированности транспрофессиональных характеристик обучающихся до и после исследования



смастриваемого модуля применялись следующие методы.

- *Проблемный метод* направлен на фокусирование внимания обучающихся на значимые профессиональные проблемы. В качестве основных техник были выбраны такие, как решение проблемных ситуаций, системный анализ нестандартных ситуаций, предполагающие междисциплинарный подход и применение кейс-методов. В процессе исследования было выявлено влияние проблемного метода на развитие познавательной активности, самостоятельность в принятии решений. Магистранты-дизайнеры благодаря критическому анализу в процессе проектирования системно подходили к разработке дизайн-проектов, разрабатывая их с учетом множества факторов окружающей среды.

- *Метод проектов* ориентирован на получение магистрантами практического результата своей деятельности. При применении данного метода учитывался комплексный подход, предполагающий междисциплинарный анализ дизайн-проектов и ориентацию на практически значимый результат.

- *Исследовательский метод* направлен на развитие исследовательских навыков обучающихся. Данный метод способствовал развитию таких характеристик транспрофессионала, как способность к поиску нестандартных решений и обоснование их значимости в межпрофессиональной среде.

Предложенные методы органично сочетались между собой и дополняли друг друга в условиях рефлексивной образовательной среды. Кроме того, анализируемые на данном этапе проблемы, связанные с будущей профессиональной деятельностью магистрантов-дизайнеров, не только побуждали их к активизации познавательной деятельности, но и создавали положительную мотивацию к самообучению.

Второй этап (освоение) был направлен на формирование саморегуляционного компонента. На данном этапе магистранты осуществляли поиск способов самостоятельного приобретения необходимых знаний и навыков.

Не стоит отрицать, что в современных условиях обучающиеся достаточно быстро осваивают современные источники получения нужной информации. Однако не все средства информации являются надежными. Кроме того, значительные объемы информации, которые предстоит освоить обучающимся в процессе решения новых межпрофессиональных проблем, не только затрудняют поиск, но

и создают демотивацию к дальнейшей транспрофессиональной деятельности. По этой причине основной целью преподавателя в данной деятельности являлось направление обучающихся на актуальные источники и технологии, в том числе и дистанционные.

Третий этап (применение) предполагал создание условий практического использования полученных знаний и умений. Особый акцент на данном этапе был сделан на формировании информационно-коммуникативного компонента в процессе подготовки к защите перед заказчиком выполненных обучающимися реальных проектов, участия с докладом в научных конференциях и защиты выпускных квалификационных работ с привлечением работодателей. На данном этапе был получен позитивный опыт применения полученных знаний и навыков и сформирована положительная мотивация к дальнейшей транспрофессиональной деятельности.

По итогам опытно-поисковой работы были получены результаты, в обобщенном виде представленные на рис. на с. 76. С помощью отобранных нами диагностических методик был оценен каждый компонент транспрофессионализма индивидуально:

- саморегуляционный (методика Э. Торренса, семантический дифференциал),
- когнитивный (итоговое междисциплинарное тестирование, защита выпускных квалификационных работ),
- информационно-коммуникативный («Коммуникативные и организаторские склонности», В.В. Сиявский, В.А. Федорошин (КОС), экспертная оценка).

Значимость результатов исследования была подтверждена статистически.

По итогам опытно-поисковой работы был сделан вывод о том, что рефлексивная образовательная среда оказывает существенное влияние на формирование транспрофессиональных характеристик. Рефлексивная образовательная среда в совокупности с такими условиями, как практико-ориентированная образовательная среда и многофункциональная деятельность преподавателя, способствует повышению эффективности подготовки транспрофессионалов-дизайнеров.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.

2. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.
3. Гузанов Б.Н., Федулова М.А. Междисциплинарный подход к формированию транспрофессиональных компетенций студентов профессионально-педагогического вуза // Инженерное мышление: социальные перспективы: материалы Междунар. междисциплинар. конф. (Екатеринбург, 12–13 февр. 2020 г.). Екатеринбург, 2020. С. 123–129.
4. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогическая платформа транспрофессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–10.
5. Малиновский В.П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий [Электронный ресурс] // Векторы развития российской науки: Российское экспертное обозрение. 2007. № 3(21). URL: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html> (дата обращения: 13.05.2021).
6. Станкевич Л.В. Роль культуросообразной среды в формировании коммуникативной культуры будущих юристов // Среднее профессиональное образование. 2008. № 10. С. 70–72.
7. Третьякова В.С. Транспрофессионализм: проблемы и пути решения // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: материалы Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. Нижний Тагил, 29 янв. 2019 г. Екатеринбург, 2019. С. 287–290.
8. Чупина В.А. Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров // Образование и наука. 2010. № 11(79). С. 12–23.
9. Чупина В.А., Федоренко О.А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии: моногр. Екатеринбург, 2019.
10. Щедровицкий Г.П. Идея рефлексии в самых общих чертах // Модели рефлексии: сб. науч. ст. / отв. ред. И.С. Ладенко; редкол.: Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, И.Н. Семенов и др. Новосибирск, 1995. С. 21–37.
11. Эдвардс Х., Феоктистова Е. HR клуб SKOLKOVO: «Новая реальность: предположения и факты» [Электронный ресурс] // Business education in trend. 23.09.2016. URL: <http://trends.skolkovo.ru/2016/09/hr-klub-skolkovo-novaya-realnost-predpolozheniya-i-fakty/> (дата обращения: 14.07.2021).
12. Ялалов Ф.Г. Профессиональная многомерность: многомерные компетенции // Филология и наука. 2015. № 2(40). С. 326–330.
13. Horsburgh M., Lamdin R., & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning [Electronic resource] // Blackwell Science Ltd MEDICAL. 2001. № 35. URL: <http://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1414305> (дата обращения: 13.05.2021).
- * * *
1. Anisimov O.S. Akmeologicheskie osnovy reflektivnoj samoorganizacii pedagoga: tvorcestvo i kul'tura myshleniya: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1994.
2. Bizyaeva A.A. Refleksivnye processy v soznanii i deyatelnosti uchitelya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 1993.
3. Guzanov B.N., Fedulova M.A. Mezhdisciplinarnyj podhod k formirovaniyu transprofessional'nyh kompetencij studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza // Inzhenernoe myshlenie: social'nye perspektivy: materialy Mezhdunar. mezhdisciplin. konf. (Ekaterinburg, 12–13 fevr. 2020 g.). Ekaterinburg, 2020. S. 123–129.
4. Zeer E.F. Psihologo-pedagogicheskaya platforma transprofessionalizma pedagoga professional'nogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2017. № 6. S. 5–10.
5. Malinovskij V.P. Vyzovy global'noj professional'noj revolyucii na rubezhe tysyacheletij [Elektronnyj resurs] // Vektory razvitiya rossijskoj nauki: Rossijskoe ekspertnoe obozrenie. 2007. № 3(21). URL: <http://www.protown.ru/information/articles/3344/html> (data obrashcheniya: 13.05.2021).
6. Stankevich L.V. Rol' kul'turosoobraznoj sredy v formirovanii kommunikativnoj kul'tury budushchih yuristov // Srednee professional'noe obrazovanie. 2008. № 10. S. 70–72.
7. Tret'yakova V.S. Transprofessionalizm: problemy i puti resheniya // Transprofessionalizm kak prediktor social'no-professional'noj mobil'nosti molodezhi: materialy Vseros. (s mezhdunarodnym uchastiem) nauch.-prakt. konf. Nizhnij Tagil, 29 yanv. 2019 g. Ekaterinburg, 2019. S. 287–290.
8. Chupina V.A. Refleksivnyj metod i ego rol' v razvitiu professional'nogo myshleniya upravlencheskih kadrov // Obrazovanie i nauka. 2010. № 11(79). S. 12–23.
9. Chupina V.A., Fedorenko O. A. Teoriya i praktika professional'noj pedagogicheskoy refleksii: monogr. Ekaterinburg, 2019.
10. Shchedrovickij G.P. Ideya refleksii v samyh obshchih chertah // Modeli refleksii: sb. nauch. st. / otv. red. I.S. Ladenko; redkol.: N.G. Alekseev, V.V. Davydov, I.N. Semenov i dr. Novosibirsk, 1995. S. 21–37.
11. Edvards H., Feoktistova E. HR klub SKOLKOVO: «Novaya real'nost': predpolozheniya i fakty» [Elektronnyj resurs] // Business education in trend. 23.09.2016. URL: <http://trends.skolkovo.ru/2016/09/hr-klub-skolkovo-novaya-realnost-predpolozheniya-i-fakty/> (data obrashcheniya: 14.07.2021).
12. Yalalov F.G. Professional'naya mnogomernost': mnogomernye kompetencii // Filologiya i nauka. 2015. № 2(40). S. 326–330.

The significance of the reflexive educational environment in the development of the transprofessional characteristics of the students in the master's programme in design

The article deals with the substantiation of the significance of the reflexive educational environment in the development of the transprofessional characteristics of the students in the master's programme in design. There is specified the concept of transprofessionalism as an integrative trait of the person allowing to solve the interprofessional complex issues in the context of uncertainty on the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature.

Key words: *reflexive educational environment, transprofessionalism, transprofessional characteristics.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2021)

С.В. РОМАН
(Луганск)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА ХИМИИ: ЭКОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Анализируются планирование и организация исследовательской деятельности обучающихся в контексте формирования их эколого-гуманистических ценностей с учетом требований к содержанию химико-экологического материала, раскрытие которого через постановку химического эксперимента будет иметь наивысший аксиологический результат, а также уровни знаний и экспериментальных умений обучающихся. Показаны перспективные направления взаимосвязи урочной и внеурочной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *исследовательская деятельность, общеобразовательный курс химии, формирование эколого-гуманистических ценностей, экологический мониторинг.*

Исходя из того, что необходимым условием развития и активного становления аксиосферы личности является устранение ограничений интеллектуальной инициативы и творче-

ского самовыражения обучающихся, в процессе формирования их эколого-гуманистических ценностей предпочтение должно отдаваться тем технологиям, которые предусматривают практическую исследовательскую и познавательную природоохранную деятельность. Именно в практической деятельности развиваются творческие способности, формируется творческая активность, происходят изменения стереотипов, аксиологизация и экологизация мышления, сознания, поведения. Ведь мировоззрение, ценности, взгляды, убеждения, как известно, нельзя передать в готовом виде, они формируются и проявляются в процессе активной познавательной и практической деятельности личности – в характере и содержании ее действий и поступков. Одним лишь словесным разъяснением норм экологической морали ограничиваться нельзя. Никакие качества личности, как писал А.С. Макаренко, не воспринимать только разговорами, для этого человека надо поставить в такие условия или привлечь к такой деятельности, чтобы соответствующие качества практически проявлялись и закреплялись [3, т. 4, с. 211]. Это в полной мере касается и формирования эколого-гуманистических ценностей в процессе общеобразовательного курса химии, способного, по нашему мнению, обеспечить обучающимся надлежащий уровень их исследовательской деятельности химико-экологической направленности.

Комплексный анализ заявленной проблемы показал, что научно-педагогических и методических материалов, которые описательно представляют экологические ситуации и даже предлагают пути совершенствования экологических мероприятий с целью снятия морального напряжения, связанного с ухудшением условий существования в окружающей среде и созданного людьми через их небрежность, неумение жить в согласии с природой, частью которой они являются сами, более чем достаточно. Однако этого мало, необходимо не только на содержательном уровне вести разъяснения существующих проблем, но и предложить решение задач, требующих использования научных знаний в практической природоохранной деятельности. Таких материалов в методике преподавания химии недостаточно для воплощения в жизнь общеобразовательной программы по химии, которая экологизирована и гуманизирована по своему содержанию. Учителю необходимы конкретные технологии практической отработки хими-

ко-экологических «знаний в действии», формирования навыков и стереотипа экоэтического мышления. Более того, сегодня мы говорим о необходимости усиления мотивационной стороны обучения, обеспечения через учебный материал формирования навыков ориентирования в мире смыслов и эколого-гуманистических ценностей. Информация должна возбуждать личностное отношение к учебному материалу, стремление проверить его на практике, оценить полученные при этом результаты-знания не только с позиции истинности, важности и сложности, но и с точки зрения других параметров – мировоззрения, нравственности, эстетичности.

Вышеуказанное побудило нас при разработке перспективных направлений формирования эколого-гуманистических ценностей в процессе общеобразовательного курса химии предоставить приоритетность исследовательской деятельности обучающихся химико-экологической направленности, характеристика которой в теоретико-методологическом контексте рассматриваемой проблемы и составит цель статьи.

Так, одним из ведущих направлений формирования эколого-гуманистических ценностей во внеурочной работе по химии мы считаем исследовательскую технологию, поскольку, активно используя теоретический химико-экологический материал в исследовательской деятельности, обучающиеся могут ознакомиться с причинами возникновения экологических проблем и методами, с помощью которых можно их решать, самостоятельно оценить состояние окружающей среды, осознать связь между глобальностью проблемы и возможностью каждого повлиять на нее. Возможность наглядно увидеть положительные результаты собственной исследовательской и природоохранной деятельности развивает у обучающихся чувство ответственности за свои действия в окружающей среде, помогает утверждению экологических императивов, а личное осознание полученных результатов способствует формированию соответствующих ценностных ориентаций, практического опыта правильного поведения в окружающей среде и дальнейшей активной природоохранной деятельности. Под исследовательской деятельностью обучающихся, которая моделирует процесс научного познания, понимаем особый вид интеллектуально-творческой деятельности поискового характера, направленный на формирование адекватного представления об изучаемом объекте и осуществляемый соглас-

но требованиям научного исследования, что сопровождается овладением необходимыми знаниями и умениями, а следовательно, и формированием компетенций [2, с. 67].

Исследовательскую деятельность обучающихся химико-экологической направленности В.М. Назаренко предлагает организовывать по такому плану: 1) анализ содержания учебного материала химико-экологического характера; 2) постановка проблемы; 3) формулировка целей и задач исследования; 4) планирование эксперимента на основе теоретических и практических знаний и умений (работа с литературными источниками, подбор оборудования, реактивов, объектов исследования); 5) организация проведения эксперимента (время, место); 6) наблюдение; коррекция эксперимента по мере необходимости; 7) анализ результатов исследования; обсуждение; 8) формулировка выводов; 9) оформление результатов исследовательской работы; 10) предъявление результатов ученической аудитории (выступление) [5, с. 56]. Для более целостной и функциональной завершенности считаем целесообразным добавить к этому плану еще два этапа: применение результатов исследования (осознание практического значения знаний); программирование и планирование новых исследований (этот этап одновременно является первым этапом следующего цикла исследовательской деятельности).

Убеждены, что организация учителем исследовательской деятельности должна определяться принципами приоритетности, персонализации, креативности, непрерывности, профессиональной направленности, а также основываться на оптимистической концепции – каждый обучающийся имеет определенный исследовательский потенциал, исследовательская работа поможет ему приблизиться к пониманию научной картины мира, стать талантливой творческой личностью. Кроме того, исследовательская технология требует от учителя четкого определения содержания химико-экологического материала, раскрытие которого через постановку эксперимента будет гарантированно обеспечивать высокий аксиологический результат. Отбор такого содержания должен осуществляться с учетом следующих требований: новая информация не должна доминировать над опорными знаниями; отобранный материал должен быть «сопричастным науке», связанным с экологическими проблемами местного (регионального) значения, гуманистически насыщенным, социально и личностно значимым для обучающегося; учебный

материал должен содержать в себе проблему, которая фактически становится основой экспериментального исследования; обучающиеся должны свободно ориентироваться в предложенном материале, что повышает долю их самостоятельности в выполнении исследования.

Руководствуясь базовыми дидактическими принципами (доступность, научность, наглядность, связь обучения с жизнью), учитель при отборе содержания экспериментальной деятельности эколого-гуманистической направленности должен опираться и на такие специальные принципы:

– *принципы правильного соотношения между фактами и теорией, между индукцией и дедукцией* – содержание эксперимента должно иметь достаточно фактов, которые сыграют важную роль для развития ведущих идей, законов, теорий химии и для обобщения химико-экологических знаний школьников, а также имеют практическое значение в формировании и развитии их экоэтического сознания;

– *экологический принцип* – содержание эксперимента должно строиться на материале региональных химических производств с определенными экологическими проблемами;

– *принцип реализации межпредметных связей* – содержание эксперимента предполагает междисциплинарное и внутридисциплинарное обобщение с целью отражения в эксперименте объективных причинно-следственных связей между явлениями и процессами природы;

– *принцип сжатия информации* – отбирается оптимальное количество фактического химико-экологического материала с исключением ненужных повторений, не способствующих расширению и упрочнению знаний учащихся;

– *принцип симметрии* – экологическая составляющая учебной информации, представленная отношениями между живыми организмами или между живой и неживой природой, вводится в содержание эксперимента постепенно до тех пор, пока не станет эквивалентной (симметричной, равнозначной) химической информационной составляющей, касающейся в основном качественного и количественного состава веществ-загрязнителей и их превращений в окружающей среде;

– *принцип соответствия и дополняемого* – информация экологического содержания должна соответствовать уровню изученности химии, а также возможности решать представленную экологическую проблему экспериментально [4, с. 63–64].

Следующим важным моментом в организации исследовательской работы является оценка имеющихся знаний и умений обучающихся (прежде всего исследовательских) и определение в связи с этим соотношения деятельности учителя и ученика: учитель помогает обучающимся проводить теоретический анализ содержания, выделять вопросы, которые могут быть использованы для постановки проблемы; очерчивает пути экспериментального подтверждения сформулированной гипотезы; указывает литературные источники; объясняет, как провести те или иные расчеты и оформить результаты исследования, или большинство перечисленного обучающиеся выполняют самостоятельно. Для этого исследовательские умения обучающихся следует рассматривать как систему интеллектуально-практических умений, необходимых для самостоятельного выполнения исследования.

Выделяют три группы исследовательских умений обучающихся:

1) выполнение единичных операций исследования (наблюдение, сравнение фактов, свойств и явлений, установление причинно-следственных связей, а также формулирование выводов на основе выполнения единичных операций);

2) сочетание различных умений первой группы (формулирование целей работы, установление зависимости между фактами в виде схем и таблиц, выводы на основе имеющихся научных знаний, планирование эксперимента для подтверждения гипотезы, проведение опытов и формулирование выводов);

3) комплексное использование умений разных групп (умение видеть проблему, выдвигать гипотезы, составлять план исследования, находить способы экспериментального подтверждения или опровержения гипотезы, обработка результатов эксперимента) [7, с. 49].

Считаем, что организация творческой деятельности обучающихся по исследованию природной среды способствует формированию широкого спектра практических умений, необходимых для их социализации (формулирование экологической проблемы; планирование экспериментального исследования; проведение наблюдений; овладение методами и методиками исследования объектов окружающей среды, обработки и анализа результатов исследования, оценки реальной экологической ситуации; выдвижение гипотезы относительно экологических последствий загрязнения окружающей среды и разработки природоохранных мероприятий).

Исследовательская деятельность химико-экологической направленности должна сочетать проведение лабораторного эксперимента (с соблюдением экологических требований) с натурными наблюдениями обучающихся. Такой лабораторный эксперимент позволяет моделировать негативные экологические ситуации, адекватные реально существующим; имитировать некоторые природные процессы и явления; определять биогенные элементы и биологически активные органические соединения в биологическом материале; оценивать качество сельскохозяйственной продукции и продуктов питания. При этом отметим, что при переходе от классно-урочной к внеурочной организации исследовательской работы по химии увеличивается количество часов, необходимых для достижения поставленной цели эксперимента, а следовательно, увеличивается вклад исследовательской технологии во всестороннее формирование личности обучающегося. Из этого следует важность последовательной подготовки обучающихся к выполнению самостоятельных исследований химико-экологической направленности, что можно представить такой логической цепочкой: микроисследования на уроке → химический практикум исследовательского характера → внеурочное самостоятельное исследование.

Вместе с тем надо отметить, что существует и обратная связь между указанными формами организации исследования. Так, результаты внеурочной исследовательской работы обучающихся экологической направленности могут быть использованы учителем на уроке как готовые демонстрации, для разработки контекстных практических работ исследовательского характера, лабораторных микроисследований, т. е. для достижения в дальнейшем определенного образовательного результата [2, с. 68].

Другим перспективным направлением внедрения нового содержания исследовательской деятельности химико-экологической направленности считаем использование в самостоятельной экспериментальной работе обучающихся элементов экологического мониторинга [6]. Экологический мониторинг – это система наблюдений, оценки и прогноза изменений состояния природной среды под влиянием природных и антропогенных факторов. Его основные цели заключаются в обеспечении своевременной и достоверной информации, которая позволит оценить показатели состояния функционирования экосистем и среды обитания человека; выявить причины из-

менения этих показателей; определить и организовать мероприятия по исправлению возникающих негативных последствий, улучшению качества окружающей среды. Основные задачи экологического мониторинга: наблюдение за источниками антропогенного и природного воздействия; наблюдение за состоянием природной среды и процессами, происходящими под действием антропогенных факторов; оценка фактического состояния природной среды; прогноз изменений состояния природной среды.

Школьный экологический мониторинг – это часть системы экологического образования, направленная на формирование экологических знаний, умений и навыков обучающихся в процессе практической деятельности и включающая наблюдение за состоянием окружающей среды своей местности. В рамках школьного экологического мониторинга могут быть проведены экспериментальные работы химико-экологической направленности и натурные наблюдения, посвященные оценке экологического состояния водоемов, почвы, атмосферы, изменений биоразнообразия. Это позволит составить целостную характеристику микрорайона как среды обитания не только людей, но и других живых существ [1, с. 65–66].

В качестве примера рассмотрим исследовательскую деятельность, которая проводится непосредственно на месте расположения объекта изучения и призвана с помощью определенных методов, в основном наблюдения и исследования, творчески решать поставленные дидактические задачи. Так, во время исследовательской экскурсии обучающимся предлагается задание исследовать эколого-химическое состояние озера (реки или водоема), выявить возможные источники его загрязнения, прямо на месте с применением химико-аналитических экспресс-методов определить содержание нитрат-, хлорид-, сульфат- и сульфид-ионов, ионов железа (III), показатель pH воды, наличие органического загрязнения (окисляемость) и др. Отобранные пробы воды и почвы можно продолжить анализировать в лаборатории кабинета химии. В качестве объектов таких экскурсий подойдут даже городские парки, территория вокруг школы, где можно провести исследования состояния воздуха методами биоиндикации и смывов. Было бы желание учителя средствами исследовательской технологии обогатить сознание обучающихся всесторонними и яркими представлениями о природе, изменить психоло-

гию их отношения к природе, привлечь к практическому творческому поиску и активной ценностно-осознанной природоохранной и экохимически безопасной деятельности.

Анализ заявленной проблемы в теоретико-методологическом аспекте показал, что в курсе химии в целом и внеурочной работе по этому предмету в частности заложены значительные потенциальные возможности для постановки исследовательской деятельности эколого-гуманистического характера, что позволило нам с учетом рассмотренного выше составить ориентировочную тематику внеурочных экспериментальных исследований химико-экологической направленности. Приведем несколько примеров из такой тематики.

1. Влияние оксида серы (IV), аммиака и оксида азота (IV) на растительные организмы (комнатные растения, ростки пшеницы).

2. Влияние воды, загрязненной продуктами ржавления железа, на рост и развитие растений.

3. Количественное определение свинца и кадмия в листьях растений одного вида, растущих у автострады, в 10 и 50 м от нее и в глубине леса. Анализ образцов почв вблизи автострад на содержание ионов свинца (качественная реакция). Влияние водных вытяжек из этих образцов на комнатные растения.

4. Влияние воды, загрязненной органическими соединениями бытового назначения, на рост и развитие растений. Перечень загрязнителей по выбору: стиральный порошок, мыло, растительное или техническое масло.

5. Имитация экологических катастроф (например, засоление, закисление, защелачивание почв, их загрязнение тяжелыми металлами, промышленными органическими соединениями, избытком минеральных удобрений) и исследование их влияния на жизнедеятельность растений.

Предлагаемая обучающимся тематика исследовательской деятельности химико-экологической направленности предусматривает такую общую схему изучения влияния химических загрязнителей на объекты окружающей среды: выбор химического загрязнителя → моделирование источника загрязнения (имитация) → исследование реального влияния данного загрязнителя на растительные, животные объекты и экосистемы → отбор оптимальных природоохранных мероприятий → моделирование этих мероприятий и анализ последствий их реализации для живых объектов → выводы → практическое значение про-

веденного исследования и перспективы новых исследований.

Идея защиты окружающей среды при выполнении химического эксперимента в рамках исследовательской деятельности должна пропускать все виды этого эксперимента. Только такой подход позволит сформировать экологически грамотное мышление, выработать некий «рефлекс экологической чистоты». К сожалению, современное состояние материальной базы подавляющего большинства химических кабинетов не способствует организации и проведению исследовательской деятельности обучающихся на высоком научном и методологическом уровнях. Определенные ограничения накладываются и требования относительно сохранения здоровья обучающихся, из-за чего даже объем ученического урочного эксперимента постоянно подвергается сокращению. Одним из путей выхода из этой ситуации является обновление содержания исследовательской деятельности через усиление ее потребительски-бытовой направленности. Такая исследовательская деятельность, содержание которой сохраняет за собой и эколого-гуманистическую ориентацию, имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционной экспериментальной деятельностью.

Во-первых, они касаются реактивов и материалов, которые расширяют возможности проведения домашних исследований, являются доступными и преимущественно безопасными. Использование средств бытовой химии, лекарственных препаратов, пищевых продуктов частично решает проблему дефицита химических реактивов.

Во-вторых, выполнение исследований потребительски-бытового характера способствует созданию близких к реалиям жизни проблемных ситуаций, формулированию экспериментальных задач, для решения которых обучающиеся мобилизуют свои знания, умения, опыт. Например, экспериментальная проверка информации из рекламного ролика, статьи из журнала или газеты, этикетки или инструкции к санитарно-гигиеническому средству дают возможность выявить противоречие, а для его разрешения применить исследовательский метод, предварительно спланировав исследование, затем сделать выводы, важные в личном плане. В результате знания превращаются в убеждения, формируется жизненная компетентность.

В-третьих, исследовательская деятельность с элементами бытовой химии форми-

рует навыки экологически грамотного поведения в быту и окружающей среде, развивает способность реально оценивать ситуацию, избавляет от хемофобии.

В-четвертых, интеграция элементов бытовой химии в содержание исследовательской деятельности не требует специальных знаний, выходящих за пределы традиционного (общеобразовательного) курса химии. В то же время усиливается мотивация изучения химии благодаря непосредственному приложению предметных знаний к сфере привычных веществ и материалов.

Таким образом, через исследовательскую деятельность эколого-гуманистической направленности пролегает кратчайший путь, который вводит обучающихся в мир общечеловеческих ценностей, ведь ничто так максимально не приближает обучение к жизни, не удивляет учеников и не вынуждает их задуматься над последствиями загрязнения окружающей среды, как те результаты, которые они видят собственными глазами в процессе выполнения самостоятельных исследований, использования собственных возможностей. По-сути, они «переоткрывают» известное, но для обучающихся оно становится эмоционально-ценностным и лично значимым открытием. Кроме того, развитие ценностной сферы обучающегося является актуально важной задачей общего химического образования, а развивать – значит включать ученика в непрерывное исследование, стимулируя при этом его познавательный интерес как движущую силу исследования.

Использование в процессе изучения химии исследовательской технологии с целью формирования эколого-гуманистических ценностей обучающихся следует связать с деятельностью «школьного» экокхимического общества, теоретико-методическим особенностям организации которого мы посвятим дальнейшее исследование.

Список литературы

1. Аргунова М.В. Методы учебного экологического мониторинга // Химия в школе. 2009. № 2. С. 65–70.
2. Исаев Д.С. Из опыта организации исследовательской деятельности // Химия в школе. 2011. № 4. С. 67–68.
3. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1984. Т. 4.
4. Мягкоступова О.В. Обобщающий химический эксперимент экологической направленности // Химия в школе. 2007. № 3. С. 62–69.

5. Назаренко В.М. Исследовательская деятельность учащихся в процессе экологического образования // Химия в школе. 1990. № 4. С. 56–62.

6. Постникова Т.Ф. Экологический мониторинг // Образование в современной школе. 2003. № 12. С. 40–52.

7. Савашкевич Л.Е., Смоленская И.В. Практико-ориентированные задания как средство формирования исследовательских умений на уроках химии // Химия (Изд. дом «Первое сентября»). 2011. № 13(827). С. 49–53.

* * *

1. Argunova M.V. Metody uchebnogo ekologicheskogo monitoringa // Himiya v shkole. 2009. № 2. S. 65–70.

2. Isaev D.S. Iz opyta organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti // Himiya v shkole. 2011. № 4. S. 67–68.

3. Makarenko A.S. Nekotorye vyvody iz moego pedagogicheskogo opyta // Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. M., 1984. T. 4.

4. Myagkostupova O.V. Obobshchayushchij himicheskij eksperiment ekologicheskoy napravlenosti // Himiya v shkole. 2007. № 3. S. 62–69.

5. Nazarenko V.M. Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihsya v processe ekologicheskogo obrazovaniya // Himiya v shkole. 1990. № 4. S. 56–62.

6. Postnikova T.F. Ekologicheskij monitoring // Obrazovanie v sovremennoj shkole. 2003. № 12. S. 40–52.

7. Savashkevich L.E., Smolenskaya I.V. Praktiko-orientirovannye zadaniya kak sredstvo formirovaniya issledovatel'skih umenij na urokah himii // Himiya (Izd. dom «Pervoe sentyabrya»). 2011. № 13(827). S. 49–53.

Research work in the structure of the general educational course of chemistry: ecological and humanistic context

The article deals with the analysis of planning and organization of the research work of students in the context of the development of their ecological and humanistic values considering the requirements to the content of the chemical and ecological material, the revealing of which by the means of the chemical experiment will have a record axiological result and the levels of the knowledge and the experimental students' skills. There are demonstrated the promising directions of the interrelation of the lesson and extracurricular research work.

Key words: *research work, general educational course of chemistry, development of ecological and humanistic values, ecological monitoring.*

(Статья поступила в редакцию 28.05.2021)

Ю.О. СЛЕТА
(Волгоград)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАДАЧ НА ГОТОВЫХ ЧЕРТЕЖАХ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ 7-го КЛАССА АНАЛИЗУ УСЛОВИЯ ПЛАНИМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Поднимается вопрос о применении при обучении планиметрии в 7-м классе задач на готовых чертежах, способствующих формированию умения анализировать условие планиметрических задач. Приводятся типы задач на готовых чертежах (на выделение объекта и записи его названия, на комбинацию фигур, на нетипичное расположение фигуры, с недостающими данными, без сформулированного вопроса).



Ключевые слова: *обучение учащихся, формирование умения строить чертеж, формирование умения анализировать условие, задачи на готовых чертежах, планиметрическая задача.*

Задачи являются важной частью курса математики, и особенно геометрии. Роль задач трудно переоценить. При решении геометрических задач не только проявляются математические знания и умения учащихся, но и задействуется большое количество универсальных учебных действий: умение логически рассуждать, строить высказывания, выражать свои мысли, структурировать информацию, вычленять проблему, проводить рефлексию.

Однако решение задач, условие которых требует преобразования, построения чертежа, где учащимся необходимо самостоятельно провести поиск решения, найти промежуточные данные и включить их в систему исходных данных, представляет для учащихся большую трудность. Успешно решаются лишь типовые простейшие задачи на вычисление, где ученикам в явном виде нужно применить одну формулу (например, найти площадь треугольника или параллелограмма, если известны высота и основание). Это подтверждают результаты ОГЭ и ЕГЭ по профильной и базовой математике, представленные на официальном сайте Федерального института педагогических измерений за 2018–2020 г. Эксперты ФИПИ отмечают, что низкие результаты выполнения геометрических задач свидетель-

ствуют о концептуальных недостатках в обучении геометрии, о необходимости пересмотра традиционных систем обучения с существенным акцентом на развитие умений смыслового чтения условия задач, геометрической интуиции и наглядных геометрических представлений [9].

Одной из основных сложностей для учащихся при решении задач по геометрии является построение чертежа. На эту трудность указывали в своих работах многие методисты, в том числе А.М. Астряб, В.А. Гусев, Г.И. Саранцев [3]. Особенностью геометрического чертежа является его двойная роль: с одной стороны, без тщательного анализа условия невозможно изобразить правильные связи на чертеже, с другой – только хорошо проанализированный чертеж дает успешный анализ условия задачи.

Проведенный нами констатирующий эксперимент среди учащихся 7–9-х классов Городищенской МБОУ СОШ № 1 (127 чел.) показывает, что учащиеся не умеют преобразовать чертеж, они представляют чертеж как самостоятельный объект без связи и исследования задачной ситуации. В современной школе исследовательская деятельность учащихся присутствует формально, фактически же не осуществляется совсем. Формирование приемов анализа и преобразования имеющегося чертежа у школьников, как правило, идет стихийно, в отрыве от преобразования заданной ситуации, не планируется учителем [5].

На наш взгляд, первоисточник проблемы решения геометрических задач – это непосредственное построение чертежа к задаче. Сам процесс построения даже элементарных геометрических объектов вызывает затруднения у учащихся. Очень часто рисунок ученика к задаче не только не помогает, но еще больше запутывает и усложняет работу над задачей. Уже в 7-м классе у учащихся начинает формироваться «искаженный» принцип зрелого геометра: «Геометрия – это искусство делать правильные выводы по неправильным чертежам». Однако для учеников 7–8-х классов в обучении геометрии (как и в содержании учебно-го пособия для учащихся) основополагающим должен быть другой принцип: «Геометрия – это искусство выдвигать гипотезы решения задачи по нескольким правильным чертежам, далее опровергать или доказывать их».

Результатом теоретического анализа стал вывод о том, что умение строить чертеж яв-

ляется многокомпонентным и включает в себя совокупность умений:

- строить базовые фигуры;
- выделять элементы фигуры;
- выделять порядок построения при комбинации фигур (трапеция, вписанная в окружность, с какой фигуры начинать построение);
- преобразовывать чертеж;
- выделять на чертеже условие задачи и считывать информацию с чертежа.

Однако, на наш взгляд, весь комплекс умений, связанных с чертежом, базируется на главном, первоочередном умении, обладающем высокой степенью обобщенности – умении строить чертеж по условию данной задачи. В ходе экспериментальной работы мы установили, что формирование этого умения следует начинать с обучения построению так называемых точных чертежей. Под точным чертежом мы понимаем точное построение данных фигур и их свойств на плоскости с помощью различных инструментов (циркуля, линейки с делениями, транспортира, угольника и других шаблонов), при этом алгоритм построения не имеет значения. Процесс формирования данного умения, как и любого другого, имеет свою логику: начинается с начального уровня, менее совершенного, и движется к другому – более совершенному. На каждом этапе формирование умения достигается целесообразным сочетанием задач на вычисление и доказательство. Совершенствование умения строить точный чертеж, накопление опыта в построении точных чертежей у учащегося приводят к качественному переходу на уровень понятийного мышления, когда он начнет делать рисунки, которые будут правильно изображать все свойства геометрической фигуры без точных измерений.

Теоретическим путем мы пришли к выводу, что обучение учащихся построению чертежей по условию задачи невозможно без работы на готовых чертежах, когда учащиеся видят идеальные модели того, что должно стать результатом их работы при самостоятельном построении. К тому же работа на готовых чертежах экономит время и позволяет показать большее количество вариантов чертежей или варианты их преобразований. Здесь и кроется еще одна проблема – практически полное отсутствие методических пособий для учителей и учащихся, предусматривающих выполнение заданий на готовых чертежах. На сегодняшний день учитель может найти задачи на готовых чертежах или в сети Интернет, которые выполнены его коллегами, например в рамках

каких-нибудь конкурсов, или в методических пособиях для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Но задачи в этих пособиях направлены на отработку теоретических знаний, конкретной темы, подразумевая, что учащиеся уже умеют работать с чертежами: читать чертеж, использовать геометрическую символику. В сборниках задач на готовых чертежах нет заданий, которые учат работать с этими чертежами: выделять фигуру и элементы фигуры; отмечать равные элементы, отношение отрезков. Таким образом, при изучении геометрии в 7-м классе необходима целенаправленная деятельность по формированию навыков для работы с чертежом:

- равные стороны отмечать одинаковыми штрихами;
- равные углы – равными дугами;
- вершины многоугольника указывать точками;
- невидимые линии (стороны) обозначать пунктиром;
- использовать штриховку, когда речь идет о периметре или площади фигуры;
- указывать общепринятые обозначения для геометрических объектов (например, для прямого угла использовать специальный знак);
- в задачах на вычисление обязательно отображать все количественные данные и то, что требуется найти (на первых этапах обучения анализу условия планиметрических задач можно использовать разные цвета: зеленым цветом выделять элементы, значения которых известны; красным – то, что неизвестно и требуется найти; синим – то, что неизвестно, но будет получено в ходе промежуточных вычислений);
- отражать на чертеже выводы, полученные из первичного анализа данных условия (например, если в условии задана медиана треугольника, значит, сразу следует отметить одинаковыми штрихами равные части стороны, на которую опущена медиана; если в задаче говорится о биссектрисе – отметить равные углы).

Нами определены типы задач на готовых чертежах к первым темам курса геометрии, нацеленных на обучение учащихся анализировать условие задачи и соответственно строить чертеж: задачи на выделение объекта и записи его названия; задачи на комбинацию фигур; задачи на нетипичное расположение фигуры; задачи с недостающими данными; задачи без сформулированного вопроса. Рассмотрим примеры таких задач.

При изучении темы «Углы» в школьной практике не акцентируется внимание на умении давать названия углам по вершинам. По умолчанию считается, что ученики умеют это делать. Однако, как показывает практика, это совсем не так. Если на рисунке вершину содер-

жит только один угол, то учащиеся его называют правильно, если какая-то точка является вершиной нескольких углов, то ученики допускают ошибки даже в старших классах. Формировать умение называть углы необходимо в 7-м классе (рис. 1–3).

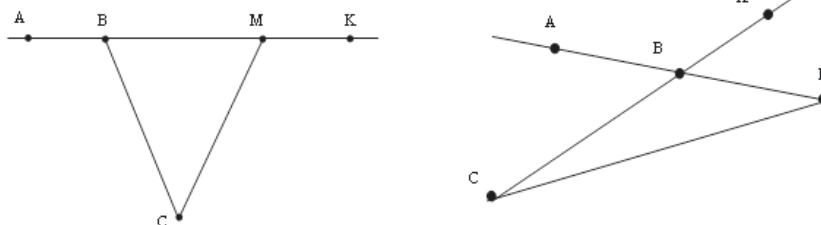


Рис. 1

Задания к рис. 1:

- 1) перечислите все углы, изображенные на рис. 1;
- 2) выберите верные утверждения, соответствующие рис. 1:
 - а) $\angle ABC$ – тупой угол;
 - б) $\angle MBC$ – тупой угол;
 - в) $\angle ABM$ – развернутый угол;
 - г) $\angle BCM$ – острый угол;
 - д) $\angle BMC$ – тупой угол.

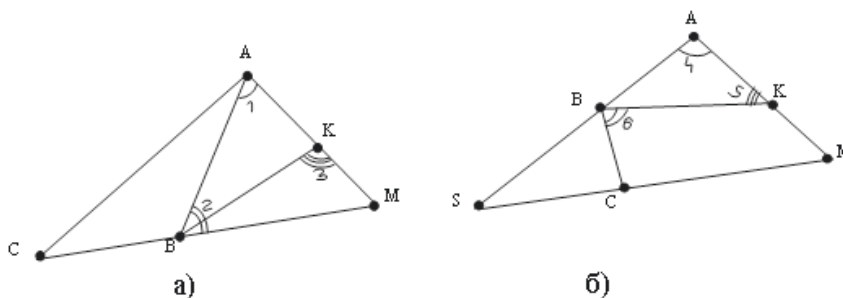


Рис. 2

Задания к рис. 2а:

- 1) запишите названия отмеченных углов (по трем вершинам) на рис. 2а;
- 2) отметьте углы на рисунке 2а: $\angle ACM$, $\angle BKA$, $\angle CAM$.
- 3) выберите неверное утверждение в соответствии с рис. 2а:
 - а) $\angle BAK < \angle CAK$;
 - б) $\angle CBA > \angle CBK$;
 - в) $\angle CBA + \angle ABM = \angle CBM$;
 - г) $\angle CAB + \angle BAK = \angle CAK$.

Задания к рис. 2б:

- 1) запишите названия отмеченных углов (по трем вершинам) на рис. 2б;
- 2) отметьте углы на рис. 2б: $\angle ABC$, $\angle CMK$, $\angle BCS$;
- 3) выберите верные утверждения в соответствии с рисунком 2б:
 - а) $\angle ABK < \angle ABC$;
 - б) $\angle AKB > \angle AKM$;
 - в) $\angle SBC + \angle KBC = \angle SBK$;
 - г) $\angle СКВ + \angle КВА = \angle СВА$.

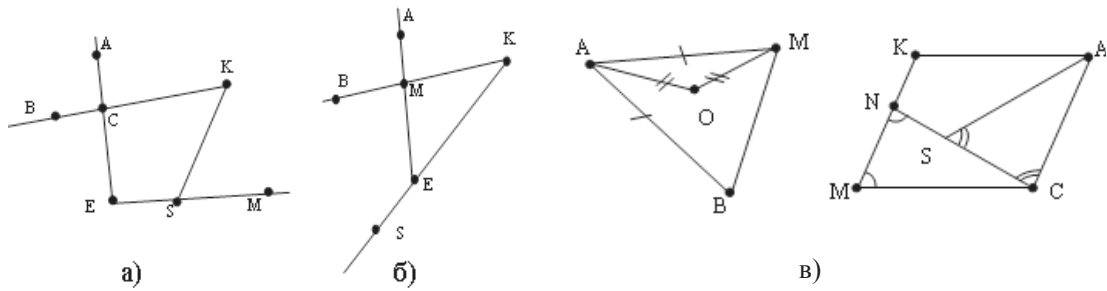


Рис. 3

Задания к рис. 3а и 3б:

- 1) назовите пары смежных углов, которые есть на рисунке 3а;
- 2) используя рис. 3б, назовите углы смежные с перечисленными ниже:
 - а) $\sphericalangle EMK$;
 - б) $\sphericalangle SEM$;
 - в) $\sphericalangle BMA$.

При изучении равнобедренного треугольника и его свойств предполагается, что ученики выучили определение и смогут без труда на чертеже определить основание, боковые стороны, прилежащие углы. И это действительно так, потому что, решая задачу о равнобедренном треугольнике, и ученики, и учителя изображают самый типичный случай, когда основанием является сторона, на которой треугольник стоит, так вырабатывается стереотип. При другом расположении равнобедренного треугольника, когда он является частью других фигур, ученики не могут правильно определить основание, а соответственно, выделить равные углы. Для формирования правильных представлений о равнобедренном треугольнике необходимо предложить учащимся как можно больше чертежей с различным расположением сторон с соответствующими заданиями. Сначала предлагаем треугольники, на которых выделены равные боковые стороны с соответствующими вопросами:

- Какие стороны являются боковыми?
- Какая сторона является основанием?
- Какой угол является противолежащим основанию?
- Какие углы являются прилежащими основанию? (сразу отмечать равные углы одинаковыми дугами).

После того как ученики рассмотрели как минимум 5–6 видов треугольников, предлагаем им новые комбинации, но с уже отмеченными равными углами и, соответственно, вопросами:

- Какая сторона является основанием?
- Какие стороны являются боковыми?
- Какой угол является противолежащим основанию?
- Какие углы являются прилежащими основанию?

Обязательно нужно включать в работу чертежи с комбинациями фигур, когда треугольник существует не сам по себе, а является частью чего-либо. Так, на рис. 3в ученики должны увидеть все равнобедренные треугольники, для каждого из них перечислить основные элементы (вопросы выше).

Аналогичная работа необходима при изучении прямоугольного треугольника, т. к. при его нестандартном расположении, когда он является частью другой фигуры, учащиеся даже в старших классах путают катеты и гипотенузу, неправильно определяют прилежащий и противолежащий угол. С первых уроков также необходимо формировать умение составлять условие задачи по чертежу, формулировать вопрос к задаче, конструировать обратные задачи (рис. 4).

На начальном этапе учащиеся решают систему задач на готовых чертежах, где отмечены все данные и поставлен вопрос. Цель решения таких заданий – научить считывать условие, правильно интерпретировать геометрическую символику, ведь зачастую ученики вообще не обращают на нее внимание. Например, на рис. 4 ученикам необходимо увидеть, что отрезок OK является биссектрисой угла BOM . После решения задачи целесообразно составить обратную задачу (например: угол AOM

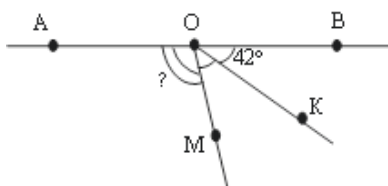


Рис. 4

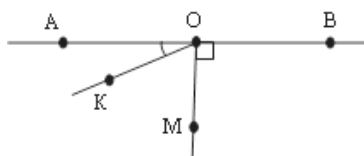


Рис. 5

равен 96° , OK – биссектриса угла BOM , найдите угол $ВОК$.

После проведенной работы целесообразно предложить ученикам систему задач без вопросов, которые учащиеся должны сформулировать самостоятельно. При этом они фактически отвечают на вопрос синтеза «Зная то и то, что я могу найти?». Ведь вопрос ставится не бездумно, для этого ученик уже должен мысленно проанализировать условие. Например, на рис. 5 большинство учеников попросит найти угол $МОК$, но необходимо побуждать учащихся рассматривать различные варианты, например можно найти угол $ВОК$. После решения задачи снова формулируем и решаем обратную (угол $ВОК$ равен 150° , а угол $ВОМ$ равен 90° , найдите угол $АОК$). Естественно, что такая работа не должна быть ситуативной, она должна быть регулярной с подобранной системой задач.

Из всего вышесказанного следует, что задачи на готовых чертежах обеспечат обучение учащихся анализу условия планиметрических задач, если учителя будут использовать на уроках задания на готовые чертежах: задачи на выделение объекта и записи его названия; задачи на комбинацию фигур; задачи на нестандартное расположение фигур; задачи на доопределение условия; задачи на формулирование требования.

Список литературы

1. Ковалева Г.И. Теория и практика обучения будущих учителей математики конструированию систем задач: моногр. Волгоград, 2012.

2. Логунов И.С. Требования к геометрическому чертежу // Современные проблемы физико-математических наук: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Орел, 2016.

3. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов. М., 2002.

4. Скарбич С.Н. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач: учеб. пособие / науч. ред. В.А. Далингер. 2-е изд., стер. М., 2011.

5. Слета Ю.О. Обучение учащихся основной школы построению чертежа планиметрической задачи // Приоритетные научные направления: от теории к практике: сб. материалов XXX Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2016. С. 28–34.

6. Слета Ю.О. Организация учителями поиска решения планиметрической задачи // Становление учителя будущего в пространстве дополнительного профессионального образования: сб. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 2020. С. 140–142.

7. Слета Ю.О. Прием переформулирования на этапе анализа условия планиметрической задачи // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2017. С. 47–50.

8. Янтранова С.С. Роль чертежей в системе геометрической подготовки школьников // Геометрия многообразий и ее приложения: сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. Улан-Удэ, 2020. С. 325–330.

9. Ященко И.В., Семенов А.В., Высоцкий И.Р. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по математике [Электронный ресурс]. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2019/matematika_2019.pdf (дата обращения: 25.04.2021).

* * *

1. Kovaleva G.I. Teoriya i praktika obucheniya budushchih uchitelej matematiki konstruirovaniyu sistem zadach: monogr. Volgograd, 2012.

2. Logunov I.S. Trebovaniya k geometricheskemu chertezhu // Sovremennye problemy fiziko-matematicheskikh nauk: sb. materialov II Mezhdunar. nach.-prakt. konf. Orel, 2016.

3. Sarancev G.I. Metodika obucheniya matematike v srednej shkole: ucheb. posobie dlya studentov mat. spec. ped. vuzov i un-tov. M., 2002.

4. Skarbich S.N. Formirovanie issledovatel'skikh kompetencij uchashchihsya v processe obucheniya resheniyu planimetriceskikh zadach: ucheb. posobie / nauch. red. V.A. Dalinger. 2-e izd., ster. M., 2011.

5. Sleta Yu.O. Obuchenie uchashchihsya osnovnoj shkoly postroeniyu chertezha planimetriceskoy za-


dachi // Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike: sb. materialov XXX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Novosibirsk, 2016. S. 28–34.

6. Sleta Yu.O. Organizaciya uchitelyami poiska resheniya planimetrichejskoj zadachi // Stanovlenie uchitelya budushchego v prostranstve dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: sb. st. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd, 2020. S. 140–142.

7. Sleta Yu.O. Priem pereformulirovaniya na etape analiza usloviya planimetrichejskoj zadachi // Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: sb. st. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2017. S. 47–50.

8. Yantranova S.S. Rol' chertezhej v sisteme geometricheskoj podgotovki shkol'nikov // Geometriya mnogoobrazij i ee prilozheniya: sb. st. VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ulan-Ude, 2020. S. 325–330.

9. Yashchenko I.V., Semenov A.V., Vysockij I.R. Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichnyh oshibok uchastnikov EGE 2019 goda po matematike [Elektronnyj resurs]. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2019/matematika_2019.pdf (data obrashcheniya: 25.04.2021).




The urgency of the use of the tasks at the prepared drafts in the process of teaching the pupils of the 7th form to analyze the conditions of planimetric tasks

The article deals with the issue of the use of the tasks at the prepared drafts supporting the development of the skill to analyze the condition of the planimetric tasks in the process of teaching planimetry in the 7th form. There are given the types of the tasks at the prepared drafts (directed to the revealing of the object and writing its heading, the combination of figures, the unusual location of the figure, with missing data and without a formulated question).

Key words: *training of students, development of the skill to prepare a draft, development of the skill to analyze the condition, tasks at the prepared drafts, planimetric task.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2021)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

В.И. СУПРУН
(Волгоград)

**КОНТИНУАЛЬНОСТЬ
ОБЩЕНАРОДНОГО РУССКОГО
ЯЗЫКА: ДИАЛЕКТЫ –
СОЦИОЛЕКТЫ – ГОРОДСКАЯ
РЕЧЬ – РЕГИОЛЕКТЫ***

Рассматриваются особенности континуального функционирования общенародного языка и входящих в него идиомов: диалектов, социолектов, городской речи, региолектов. Эта лингвальная непрерывность является обязательным признаком живого языка, она находится в постоянном движении, в обмене фактами и явлениями между отдельными идиомами, в процессах архаизации и неологизации лексических единиц, изменении стилистических характеристик, появлении дериватов и словосочетаний разной степени устойчивости, во включении окказионализмов в узальное употребление и т. п.

Ключевые слова: общенародный язык, диалект, социолект, городская речь, региолект, континуальность.

Не счесть высказываний об отмирании традиционной народной культуры и русских диалектов. Уже почти сотню лет об этом настойчиво твердят различные специалисты, но еще больше журналисты, писатели и прочие лица, «разбирающиеся во всем». Изменение социальных условий жизни народа, все возрастающая урбанизация, исчезновение деревень, в которых сохранялись диалектная речь и народная культура, усиленное медиадавление столичного и городского образа жизни – все это, безусловно, сказывается на народной речи и проявлениях культуры в небольших

населенных пунктах. Диалектная речь, как и язык в целом, всегда будет изменяться, утрачивать старые и приобретать новые черты, но никогда не умрет, не исчезнет, пока существует живой язык. Прекрасно об этом сказала известный российский этнолингвист и лингвогеограф Татьяна Ивановна Вендина: «Континуальность диалектов, наличие междиалектных контактов – все это факторы, которые препятствуют их исчезновению. <...> можно надеяться, что пока будет жива традиционная духовная культура, до тех пор будут существовать и диалекты» [8, с. 438].

Появление в деревенском быту новых предметов, явлений, понятий неизбежно влечет за собой возникновение их народных номинаций. Несколько лет назад с замечательным российским диалектологом Риммой Ивановной Кудряшовой (1946–2015), возглавляющей Волгоградскую этнолингвистическую школу после кончины ее основателя Леонида Михайловича Орлова (1912–2001), мы собирали в казачьих станицах и хуторах материал для нового издания нашего «Словаря донских говоров Волгоградской области». В это время из города в сельские палисадники проникла мода на выращивание декоративной клещевины, отличающейся быстрым ростом и красивыми листьями. Ее декоративность отмечалась в работах ботаников, которые считали, что распространение клещевины в садах приведет «к украшению окружающей среды» [16, с. 92]. Поскольку ранее это растение отсутствовало в казачьей садовой культуре, как, впрочем, редко встречался и его технический вариант, выращиваемый как сельхозкультура, возникла необходимость в его наименовании. В одном из хуторов нам хозяйка сада сообщила, что в саду у нее растет *пальмочка*. Действительно, декоративная клещевина внешне несколько похожа на пальму, что подметили многие садоводы: на многих садоводческих сайтах упоминается об этом сходстве, она именуется *серверной пальмой* [17].

Вооруженные этими знаниями, мы отправились в станицу Сергиевскую Даниловского района, где обратили внимание казачки на растущую в ее саду *пальмочку*. «Какая пальмочка? – услышали мы в ответ. – Это же райское

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-412-340004/19 «Духовная культура донского казачества как поликультурная толерантная среда: язык и образы».

дерево». С этим значением фитоним вошел в наш словарь [36, с. 138]. Первоначально мы предполагали, что это название тоже возникло недавно в народной речи на основании переносного значения прилагательного *райский* 'прекрасный, доставляющий радость, удовольствие' [5, с. 1084]. Однако изучение источников показало, что перед нами интердиалектизм, зафиксированный с иным значением еще в начале XVIII в.

Этот фитоним впервые фиксируется в «Словаре Академии Российской». Известно, что работа над этим словарем началась еще в 1783 г., при этом использовались материалы более ранних записей (1735–1743 и 1771–1783 гг.) [3]. Следовательно, уже в первой половине XVIII в. название было известно в России, однако его употребление было локально ограничено. В пятом томе этого словаря дана статья РАЙ, или РАЙСКОЕ ДЕРЕВО: «*Populi nigrae variettas*. Дерево, род осокори, но весьма толстое, высокорослое и прямое, бывающее до 10 сажень в высоту, многочисленные и прямые его ветви дают ему вид пирамидальной, листья в нем во всем подобны осокорным, но несколько мельче, и цвет темнее, да и состав дерева плотнее осокореваго. Растет весьма скоро и в 12 лет достигает своего совершенства: его можно употреблять в строение, на пиление досок и прочие поделка; растет в Таврической области» [35, с. 65].

Эту же лексему мы обнаруживаем в словаре Владимира Ивановича Даля (1801–1872). Лексикограф отмечает, что *рай-деревом* или *райским деревом* называется «алтайская, душистая осокорь, пахучий тополь, *Populus laurifolia*, в Курской губернии – сирень, а также *желтинник* – скумпия или сумах. Значение 'клещевина' стоит четвертым без указания места записи слова [11, с. 50].

Слово *рай-дерево* со значением 'клещевина' записал в ряде хуторов на Дону Алексей Васильевич Миртов (1886–1966): в юртах станиц Цимлянской, Раздорской-на-Дону, Кочетовской и др. [25, с. 270]. Однако цитаты в статье вызывают сомнения в точности дефиниции: из сборника песен Александра Михайловича Листопадава (1873–1949) и Сергея Яковлевича Арефина (1879–?), опубликованного в 1911 г. [23, с. 85], excerptированы контексты: *Садилася черная галушка на рай-дерево, галка сохляя. Да садилася эта галачка на рай-дерево высокая* [25, с. 270]. Видимо, в первом случае следует поставить запятую перед *сохляя*, слово *галка* является песенной вставкой, поскольку в статье *сохлый* контекст выглядит так: *Садилась черная галушка*

на рай-дерево сохляя [25, с. 303]. В обоих примерах отмечен закономерный диалектный переход среднего рода в женский. Следовательно, речь идет о дереве, а не о клещевине, на которую вряд ли могла сесть галка.

Эта же цитата вошла в «Словарь русских народных говоров» как иллюстрация к значению 'клещевина' [38, с. 448]. Там же приведен и более соответствующий семантике контекст из «Большого толкового словаря донского казачества»: *У райскава дерева, как фасолена, семички, листы баьшыши, парезаныи* [4, с. 448]. Пример записан в станице Казанской, расположенной в Верхнедонском районе Ростовской области по соседству с Волгоградской областью. Верхнедонской округ области Войска Донского был образован в 1918 г. из частей Усть-Медведицкого, Донецкого и Хопёрского округов. В нем были распространены в основном медведицкие говоры донской группы южнорусского наречия [30, с. 86–91], как и в станице Сергиевской.

На Дону, Кубани, Украине широко распространено название пирамидального тополя *раина*, возникшее путем универбации из словосочетания *райское дерево*. Благодаря тому, что эта лексема встречается в повести Льва Николаевича Толстого «Казак», она зафиксирована без помет (сказался авторитет писателя) в словарях русского литературного языка, включая последние издания [5, с. 1084; 12, с. 54]. Однако диалектологи ощутили локальную закрепленность слова и включили его в «Словарь русских народных говоров» с указанием на широту распространения интердиалектизма: Терек, Ставрополье, Дон, Кубань, Волгоградская, Воронежская, Саратовская области, Урал [38, с. 83]. Наличие интердиалектизм свидетельствует о континуальности русских диалектов, отсутствии резких переходов от одного говора и наречия к другому, постоянном обмене лингвальными фактами между разными территориями расселения русского народа.

К диалектной непрерывности примыкает континуум речи жителей разных городов, которая обладает единством и специфическими чертами в каждом населенном пункте, прежде всего на лексическом уровне и в онаматике. Впервые в отечественном языкознании на необходимость изучения речи города обратил внимание Борис Александрович Ларин (1893–1964). Еще в мае 1926 г. он выступил с докладом на эту тему на секции общего языковедения Научно-исследовательского института сравнительного изучения языков и литератур Запада и Востока, а зимой того же года

«с некоторыми изменениями» повторил его на секции изучения художественной речи Государственного института истории искусств, созданного еще в 1912 г., но продолжавшего свою деятельность при советской власти благодаря обращению тогдашнего директора института Валентина Платоновича Зубова (1884–1969) за поддержкой к наркому просвещения Анатолию Васильевичу Луначарскому (1875–1933) [32]. В 1928 г. по распоряжению председателя отдела словесных искусств Государственного института истории искусств Виктора Максимовича Жирмунского (1891–1971) под редакцией профессора Льва Владимировича Щербы (1880–1944) был опубликован 3-й выпуск сборника «Русская речь. Новая серия», в который вошла статья Б.А. Ларина «О лингвистическом изучении города». Ученый писал: «Мы запоздали с научной разработкой языкового быта города, да и нигде до сих пор она не производилась широко и систематически. Были только разрозненные попытки регистрации и описания отдельных жаргонов, в значительной части эти описания не подымались над уровнем любительских коллекций и ли справочников. Научная традиция в этой области еще не сложилась. Но и тот малый опыт, который накопился, позволяет ожидать значительных результатов от упорядоченной и коллективной работы над этими материалами» [21, с. 61].

В том же году Борис Александрович публикует в первом выпуске журнала «Известия Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена» обширную статью «К лингвистической характеристике города (Несколько предпосылок)». Автор обращает внимание на то, что в русской лингвистике «мало материалов и почти нет исследований по всем – кроме литературного – “говорам города”», и констатирует: «Таким образом, ясно, что именно отсутствие в научной традиции “диалектологии города” обуславливает и явно ощутимую задержку разработки культурно-исторических вопросов языковедения и отсутствие систематических работ по социальной лингвистике» [19, с. 176–177].

Наконец, в том же 1928 г. в майско-июньском номере харьковского журнала «Червоный шлях (Красный путь)» Б.А. Ларин публикует статью на украинском языке «Мовний побут міста (Языковой быт города)», в которой полемизирует с известным французским лингвистом Антуаном Мейе (1866–1936) по поводу состояния белорусского и украинского языков [20, с. 191] и делает социолингвистический вывод о необходимости «полиглотии» в жиз-

ни Киева: «Чем больше укрепляется и распространяется использование украинского языка в Киеве и в других больших городах Украины, тем скорее и выразительнее будет осознаваться там общая потребность владеть двумя языками. Без этого невозможно активное участие в общественной жизни этой страны. Но невозможен и полный отказ от русского языка» [19, с. 198].

Однако в это же время уже начинало набирать силу «новое учение о языке» Николая Яковлевича Марра (1864–1934), затем последовали репрессии в отношении противников марризма, поэтому ни сам Борис Александрович, ни его ученики не имели возможности продолжить изучение городской речи, обратились к другим аспектам лингвистического анализа. Фактически только в конце XX в. идеи Б.А. Ларина были реализованы в Санкт-Петербурге лингвофилософом и лингвоэтнологом Владимиром Викторовичем Колесовым (1934–2019) [18] и в начале XXI в. в Москве социолингвистом Владимиром Ивановичем Беликовым [2].

Наличие диалектно-городского общенародного континуума является обязательным признаком коммуникативного пространства живого языка. Язык существует как континуальное явление как по горизонтали с отсутствием четких границ между разными наречиями, говорами, сленгом и речью жителей разных больших и малых городов, так и по вертикали с плавными переходами между разными стилистическими пластами, с наличием оксюморонного понятия *литературное просторечье*, помет *обл., нар.-разг., нар.-поэт.* в словарях [4, с. 20; 12, с. 16] и т. п.

В конце прошлого века известный специалист по славянской диалектологии Людмила Эдуардовна Калнынь (1926–2021) писала: «Русские диалекты функционируют в гомогенной среде и контактируют с литературным языком через школу, средства массовой информации, через общение с лицами, репрезентирующими литературный язык. Принято считать, что в таких условиях диалектоносители переходят на литературный язык, а диалекты нивелируются. Этот тезис принимается как бы априорно, поскольку он не всегда подтверждался изучением реального процесса влияния литературного языка на русские диалекты» [15, с. 115]. Исследовательница призывает изучать диалект «как полноценный языковой идиом, исключив дифференциальный подход в анализе его структуры» [Там же, с. 124].

Пытаясь понять процессы преобразования диалектной речи, определить изменения, про-

исходящие в ней, ученые начинают вводить новые термины для описания современного состояния идиома. Одним из них стал термин *региолект*, который получил известность в российской лингвистике благодаря трудам петербургского ученого Александра Сергеевича Герда (1936–2016). Впервые термин *региолект* употребил в своей статье в 1991 г. петербургский диалектолог Валентин Иванович Трубинский (1927–2010). Под ним он понимал новые достаточно крупные территориально-системные образования, не повторяющие классического диалектного членения русского языка [41, с. 157]. Автор анализирует избирательность наследования региолектом диалектных черт [41].

А.С. Герд уточнил дефиницию *региолекта* как особой формы устной речи, «в которой уже утрачены многие архаические черты диалекта и развились новые особенности. Это форма, с одной стороны, не достигшая еще статуса стандартного литературного языка, а с другой – в силу наличия многих ареально варьирующихся черт, не совпадающая полностью с городским просторечием». Он выстраивает триаду *диалект – региолект – просторечие* и отмечает: «Выделение региолекта постулирует факт наличия особого языкового состояния, которое оказывается едва ли не основной формой устно-речевого общения больших групп этноса на определенной территории» [9, с. 23–24]. Активный полевой диалектолог, с 1955 г. многократно участвующий в экспедициях в различные регионы России, составитель и редактор диалектных словарей [34; 37], А.С. Герд считает, что «диалекты не умирают, а трансформируются в региолекты» [9, с. 24], однако не устанавливает связи между русскими диалектными зонами, группами и региолектами, не определяет границ отдельных региолектов.

Термин *региолект* подхватили многочисленные последователи и, как часто это бывает с новомодными понятиями в наше время постмодернизма в языкознании, наполнили его неопределенным содержанием, девальвировали его. Появились исследования курского региолекта [42; 43], в которых его особенностями объявляются неофициальная микротонимия, язык малых жанров фольклора, некий общий звуковой колорит толпы, но при этом автор четко заявляет: «Кажется, что в речи коренных курян кодовых слов нет, как нет и курского варианта русской речи» [43, с. 8]. Следовательно, четких лингвистических показателей, отделяющих народную речь жителей Курской области от речи людей, живущих в соседних

областях, нет; складывающийся на базе говоров Курско-Орловской группы русских народных говоров [33, с. 262–263] идиом не обладает на фонетико-интонационном, грамматическом, деривационном, лексико-семантическом уровнях релевантными признаками, дающими возможность выделить его в качестве самостоятельного.

Несколько статей подготовлено о дальневосточном региолекте, который, по мнению автора, распространен на территории всего Дальневосточного федерального округа [27–29]. Обнаружено небольшое количество употребляемых только в пределах региона слов (*сопка, японка, чифанить* и др.), часть из них функционирует только в коммуникации с китайцами. При этом ряд из включенных в региолект лексем зафиксированы в словарях русского литературного языка (*женьшень, фанза* и др. [5, с. 303, 1416]), на региональном уровне могут отличаться разве что частотой употребления. Кроме этих насчитывающих чуть более десятка лексем, микротопонимов и некоторых нарочито употребляемых китаизмов, других лингвальных особенностей в этом «региолекте» не обнаруживается.

В недавно защищенной в Великом Новгороде диссертации М.С. Тейкин также выделяет особый дальневосточный региолект [32, с. 41], а далее говорит о самостоятельных северо-восточном, приамурском и приморском региолектах русского языка [40, с. 43], тем самым, похоже, самым автором существование единого дальневосточного региолекта ставится под сомнение. Ранее А.П. Майоров выделял самостоятельный забайкальский региолект, а дальневосточный назвал амурским [24, с. 52].

В Дальневосточный федеральный округ входят 11 субъектов: республика Бурятия, Саха-Якутия, Забайкальский, Камчатский, Приморский и Хабаровский края, Амурская, Магаданская, Сахалинская области, Еврейская автономная область, Чукотский автономный округ [31]. Вряд ли стоит ожидать, что на всей этой огромной территории существует некий единый региолект.

Итак, убедительных лингвальных проявлений у отмеченных выше идиомов, именуемых региолектами, нет, а выделение их только на основе географического параметра не представляется достаточным. Стремление увязать понятие региолекта с территорией, использовать в качестве основы его выделения географический принцип еще дальше уводит термин в сторону нечеткости, расплывчатости дефиниции, невозможности проследить реальную жизнь идиома.

По мнению Т.В. Жеребило, «от территориального диалекта региолект отличается тем, что распространен на более обширной территории – в группе некрупных городов, расположенных на небольшом расстоянии друг от друга» [13, с. 300]. Где располагаются эти города, каковы особенности распространенного в них идиома, как они соотносятся с русскими наречиями и переходными говорами – это вопросы, на которые вряд ли будут получены внятные ответы.

Исследователи вологодских говоров обнаружили в городе Белозерске региолект со следующими четко выделяемым языковыми чертами: полное оканье, уканье в первом предударном слоге перед [о], ёканье, отвердение губных согласных на конце слова, долгий твердый шипящий [ш:] на месте щ, стяжение гласных, особенности акцентуации, окончание -е в предложном падеже существительных 3-го склонения, оформление перфекта с помощью страдательных причастий прошедшего времени, местная диалектная лексика [7]. Но такими же лингвальными особенностями обладают белозерско-бежецкие говоры севернорусского наречия [14, с. 264; 33, с. 253–254]. Воронежская исследовательница Л.В. Недоступова, исследовав говор одного из поселений, утверждает: «В настоящее время следует говорить о реальном существовании диалекта в поселке городского типа Таловой Таловского района Воронежской области» [26, с. 22]. Следовательно, в райцентре автором обнаружен диалект, а не региолект, как это ожидалось бы из вышеуказанного определения словаря.

Разделение поселений на села, поселки городского типа и города весьма условно. На Кубани и в Ставрополье некоторые села и станицы насчитывают более 40 тысяч жителей, а на севере России города не дотягивают до 10 тысяч. В том же Белозерске проживает всего 8 580 чел. (2020). В пгт Таловая Воронежской области живет 11 073 чел. (2020). Чем меньше город или рабочий поселок, чем дальше он отстоит от крупного культурного и экономического центра, тем больше вероятность, что речь его жителей будет иметь диалектные черты. Примыкающие к большим городам села и поселки в языковом отношении будут сближаться с мегаполисами, копировать городскую речь. Следовательно, и собственно лингвальные характеристики не позволяют выделить региолект как самостоятельное лингвистическое понятие.

Между тем расширительное, расплывчатое толкование термина *региолект* продол-

жается. Так, этот идиом понимается как подсистема языка, «языковое образование, представляющее собой объединение единиц диалекта, социолекта, просторечия и литературного языка, обладающее региональной спецификой, являющееся особой формой существования языка на разных территориях» [22, с. 9]. Материалом для изучения региолекта (новосибирского?) послужили регионализмы и неофициальные речевые топонимы, функционирующие в Новосибирске.

Действительно, регионализмы являются обязательной составляющей живой речи на разных территориях распространения языка, что связано с различными географическими, отчасти социальными условиями жизни в том или ином городе или селе, этническими контактами, исторической памятью, психологическим настроением населения и другими факторами, вызывающими к жизни особые лексемы, их специфическое стилистическое восприятие, характерное для данного социума словообразование, некоторые факты морфологического и даже, может быть, фонетико-интонационного оформления языковых единиц и пр. Однако достаточно ли этого для выявления особого идиома, именуемого региолектом? Не происходит ли в этом случае смешение понятий *региолект* и *регионализм*?

Как нам кажется, о региолекте можно говорить в том случае, когда языковые особенности подтверждаются субэтническими, в том числе особым микроэтнонимом. Еще на рубеже XIX–XX вв. французскими и американскими учеными было введено понятие субэтнической группы (фр. *sous-group ethnique* ‘этническая подгруппа’, ныне *groupe subethnique*, англ. *sub-ethnic group*) [45, p. 1; 44, p. 23], что привело впоследствии к закреплению в нескольких науках термина *субэтнос*. Известный русский историк, этнолог, философ, создатель пассионарной теории этногенеза Лев Николаевич Гумилёв (1912–1992) установил: «Наличие разнообразных *субэтносов* – важный признак устойчивости этноса, так как *субэтносы* делят между собой функции, находясь в отношениях симбиоза. Путем неантагонистического соперничества *субэтносы* делают внутреннюю структуру этноса наиболее гибкой, не нарушая его единства». Он выделяет в русском народе субэтносы казаков, поморов, сибиряков («челдонов»), старообрядцев и др. [10, с. 521]. Этнолог и социальный антрополог Сергей Александрович Арутюнов подчеркивает: «На субэтническом уровне осознаваемое диалектное своеобразие выделяет этнические под-

группы внутри этноса <...>» [1]. А.С. Герд отмечает: «В абсолютном большинстве случаев наличие у той или иной группы своего особого самоназвания (этнонима) так или иначе свидетельствует о ее этнической самовыделении» [9, с. 112]. В конце XX – начале XXI в. в русской социополитической, исторической и лингвистической науке произошло бурное обсуждение соотношения понятий *этнос* и *субэтнос* в связи с попытками обособления казаков, поморов в составе русского народа, кодификации поморской говори, донского гутора, кубанской балачки (см. подробнее: [6, с. 6–13]).

Следовательно, региолектом может считаться народная речь субэтноса, который выделяется на фоне других представителей единого народа ярко выраженными лингвальными чертами и особенностями культуры. Его отличие от диалекта заключается в более четком лингвогеографическом отграничении от других идиомов, осознанием носителями региолекта своего лингвального единства и специфики своей речи, представленностью в лексиконе значительной части особой социокультурной лексики. Можно утверждать, что жители донских станиц и хуторов обладают региолектными чертами, поскольку имеют гомогенно организованные говоры и обладают свойственными только им этнокультурными чертами, а также имеют субэтноним *донские казаки* (см. подробнее: [39]). Донской региолект отмечен в сельских и городских поселениях на территории Ростовской и Волгоградской областей.

Итак, общенародный язык как совокупность всех сосуществующих вариантов своего функционирования является континуальным феноменом с отсутствием четких переходов между отдельными говорами, наречиями, социолектами, городской речью, региолектами, литературным языком. Эта лингвальная непрерывность является обязательным признаком живого языка, она находится в постоянном движении, обмене фактами между отдельными идиомами, процессах архаизации и неологизации лексических единиц, изменении стилистических характеристик, появлении дериватов и словосочетаний разной степени устойчивости, включении окказионализмов в узуальное употребление и т. п. Каждый из идиомов (диалект, социолект, городская речь, региолект) обладает своими закономерностями существования, входя при этом в качестве обязательной составляющей в единый общенародный русский язык.

Список литературы

1. Арутюнов С.А. Этнические процессы и язык // Расы и народы. 1985. Вып. 15. С. 30–56.
2. Беликов В.И. Сравнение Петербурга с Москвой и другие сообщения по социальной лексикографии // Русский язык сегодня: сб. ст. Вып. 3: Проблемы русской лексикографии / отв. ред. Л.П. Крысин. М., 2004. С. 23–38.
3. Биржакова Е.Э. Словарь Академии Российской (1789–1794) // Она же. Русская лексикография XVIII века. СПб., 2010. С. 114–143.
4. Большой толковый словарь донского казачества. М., 2003.
5. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
6. Брыкина Е.В., Супрун В.И., Алешенко Е.И. Лингвокультурное пространство казачьего Подонья: моногр. Волгоград, 2016.
7. Букринская И.А., Кармакова О.Е. Языковая ситуация в малых городах России // Исследования по славянской диалектологии. Особенности сосуществования диалектной и литературной форм языка в славяноязычной среде. М., 2012. Вып. 15. С. 155–156.
8. Вендина Т.И. Русские диалекты в современной этноязыковой и этнокультурной ситуации // Славянский мир в третьем тысячелетии. М., 2016. Т. 11. С. 425–438.
9. Герд А.С. Введение в этнолингвистику: курс лекций и хрестоматия. СПб., 2001.
10. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. М., 1993.
11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. Т. IV.
12. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М., 2006. Т. 3.
13. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань, 2010.
14. Захарова К.Ф., Орлова В.Г. Диалектное членение русского языка. 2-е изд. М., 2004.
15. Калнынь Л.Э. Русские диалекты в современной языковой ситуации и их динамика // Вопр. языкознания. 1997. № 3. С. 115–124.
16. Кияшко Н.И. Декоративные образцы клещевины из коллекции ВИР // Научно-технический бюллетень Всероссийского научно-исследовательского института масличных культур. 2004. Вып. 1(130). С. 90–92.
17. Клещевина – «пальма», которая быстро растет и практически не требует ухода [Электронный ресурс]. URL: <https://7dach.ru/Exspert/kleschevina-palma-kotoraya-bystro-rastet-i-prakticheski-ne-trebuuet-uhoda-1129.html> (дата обращения: 14.04.2021).
18. Колесов В.В. Язык города. М., 1991.
19. Ларин Б.А. К лингвистической характеристике города (несколько предпосылок) // Изв. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И. Герцена. 1928. Вып. 1. С. 175–185.

20. Ларин Б.А. Мовний побут міста // Червоний шлях (Харків). 1928. № 5-6 (62–63), травень–червень. С. 190–198.
21. Ларин Б.А. О лингвистическом изучении города // Русская речь. Новая серия. Л., 1928. С. 61–75.
22. Ливинская И.В. Лексические единицы региолекта и их лексикографическая интерпретация: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2017.
23. Листопадов А.М., Арефин С.Я. Песни донских казаков, собранные в 1902–1903 гг. М., 1911. Вып. 1.
24. Майоров А.П. Региолект и регионализмы в современной языковой ситуации России // Изв. РАН. Серия литературы и языка. 2016. Т. 75. № 1. С. 51–55.
25. Миртов А.В. Донской словарь: Материалы к изучению лексики донских казаков. Ростов/Д., 1929.
26. Недоступова Л.В. Природа и человек в лексике говора поселка городского типа Таловая Таловского района Воронежской области: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2013.
27. Оглезнева Е.А. Дальневосточный региолект русского языка как региональный вариант русского национального языка // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. 2013. № 10. С. 20–37.
28. Оглезнева Е.А. Дальневосточный региолект русского языка: особенности формирования // Русский язык в научном освещении. 2008. № 2(16). С. 119–136.
29. Оглезнева Е.А. К вопросу о границах дальневосточного региолекта // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Филология. Философия. 2014. № 10-11. С. 65–68.
30. Орлов Л.М. Русские говоры Волгоградской области: учеб. пособие. Волгоград, 1984.
31. Официальный сайт полномочного представителя Президента Российской Федерации в Дальневосточном федеральном округе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dfo.gov.ru/> (дата обращения: 10.04.2021).
32. Российский институт истории искусств в мемуарах / под общ. ред. И.В. Сэпман. СПб., 2003.
33. Русская диалектология / под ред. П.С. Кузнецова. М., 1973.
34. Селигер: материалы по русской диалектологии. Словарь / под ред. проф. А.С. Герда. Вып. 1–8. СПб., 2003–2020.
35. Словарь Академии Российской. СПб.: Изд-во ИАН, 1794. Ч. V.
36. Словарь донских говоров Волгоградской области / под ред. Р.И. Кудряшовой. 2-е изд., перераб. и доп. Волгоград, 2011.
37. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей: в 6 т. СПб., 1994–2005.
38. Словарь русских народных говоров. СПб., 2000. Вып. 34.
39. Супрун В.И. Региолект vs диалект: новые поиски этнолингвистов (размышления по поводу книги: Донецкий региолект: монография / под ред. В.И. Теркулова. – Донецк: Фолиант, 2018. – 265 с.) // Неофилология. 2020. Т. 6. № 24. С. 836–845.
40. Тейкин М.С. Региональная этнонимия Северо-Востока России: на примере русских названий коренных малочисленных народов: дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2021.
41. Трубинский В.И. Современные русские региолекты: приметы становления // Псковские говоры и их окружение: межвуз. сб. науч. тр. Псков, 1991. С. 156–162.
42. Хроленко А.Т. Курский фольклорный диалект или курский фольклорный региолект? // Курское слово. 2017. № 16. С. 44–52.
43. Хроленко А.Т. Что такое региолект // Курское слово. 2018. № 17. С. 3–8.
44. Kantor J.R. An Outline of Social Psychology. Chicago, 1929.
45. Leclere A. Le buddhisme au Cambodge. Paris, 1899.
- * * *
1. Arutyunov S.A. Etnicheskie processy i yazyk // Rasy i narody. 1985. Vyp. 15. S. 30–56.
2. Belikov V.I. Sravnenie Peterburga s Moskvoy i drugie soobshcheniya po social'noj leksikografii // Russkij yazyk segodnya: sb. st. Vyp. 3: Problemy russkoj leksikografii / otv. red. L.P. Krysin. M., 2004. S. 23–38.
3. Birzhakova E.E. Slovar' Akademii Rossijskoj (1789–1794) // Ona zhe. Russkaya leksikografiya XVIII veka. SPb., 2010. S. 114–143.
4. Bol'shoj tolkovyj slovar' donskogo kazachestva. M., 2003.
5. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 1998.
6. Brysina E.V., Suprun V.I., Aleshchenko E.I. Lingvokul'turnoe prostranstvo kazach'ego Podon'ya: monogr. Volgograd, 2016.
7. Bukrinskaya I.A., Karmakova O.E. Yazykovaya situaciya v malyh gorodah Rossii // Issledovaniya po slavyanskoj dialektologii. Osobennosti soshchestvovaniya dialektnoj i literaturnoj form yazyka v slavyanoyazychnoj srede. M., 2012. Vyp. 15. S. 155–156.
8. Vendina T.I. Russkie dialekty v sovremennoj etnoyazykovoj i etnokul'turnoj situacii // Slavyanskij mir v tret'em tysyacheletii. M., 2016. T. 11. S. 425–438.
9. Gerd A.S. Vvedenie v etnolingvistiku: kurs lekcij i hrestomatiya. SPb., 2001.
10. Gumilev L.N. Etnosfera: istoriya lyudej i istoriya prirody. M., 1993.
11. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. M., 1955. T. IV.
12. Efremova T.F. Sovremennij tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 3 t. M., 2006. T. 3.

13. Zhrebilo T.V. Slovar' lingvистических terminov. 5-e izd., ispr. i dop. Nazran', 2010.
14. Zaharova K.F., Orlova V.G. Dialektnoe chlenenie russkogo yazyka. 2-e izd. M., 2004.
15. Kalnyn' L.E. Russkie dialekty v sovremennoj yazykovoj situacii i ih dinamika // Vopr. yazykoznanija. 1997. № 3. S. 115–124.
16. Kiyashko N.I. Dekorativnye obrazcy kle-sheheviny iz kollekcii VIR // Nauchno-tekhniche-skij byulleten' Vserossijskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta maslichnyh kul'tur. 2004. Vyp. 1(130). S. 90–92.
17. Kleshchevina – «pal'ma», kotoraya bystro rastet i prakticheski ne trebuetsya uhoda [Elektronnyj resurs]. URL: <https://7dach.ru/Exspert/kleshchevina-pal'ma-kotoraya-bystro-rastet-i-prakticheski-ne-trebuetsya-uhoda-1129.html> (data obrashcheniya: 14.04.2021).
18. Kolesov V.V. Yazyk goroda. M., 1991.
19. Larin B.A. K lingvистической karakteristike goroda (Neskol'ko predposylok) // Izv. Leningr. gos. ped. in-ta im. A.I. Gercena. 1928. Vyp. 1. S. 175–185.
20. Larin B.A. Movnij pobut micta // Chervonij shlyah (Harkiv). 1928. № 5-6 (62–63), traven' – cherven'. S. 190–198.
21. Larin B.A. O lingvистическом izuchenii goroda // Russkaya rech'. Novaya seriya. L., 1928. S. 61–75.
22. Livinskaya I.V. Leksicheskie edinicy regiolektov i ih leksikograficheskaya interpretaciya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2017.
23. Listopadov A.M., Arefin S.Ya. Pesni donskih kazakov, sobrannye v 1902–1903 gg. M., 1911. Vyp. 1.
24. Majorov A.P. Regiolekt i regionalizmy v sovremennoj yazykovoj situacii Rossii // Izv. RAN. Seriya literatury i yazyka. 2016. T. 75. № 1. S. 51–55.
25. Mirtov A.V. Donskij slovar': Materialy k izucheniyu leksiki donskih kazakov. Rostov/D., 1929.
26. Nedostupova L.V. Priroda i chelovek v leksike govora posyolka gorodskogo tipa Talovaya Talovskogo rajona Voronezhskoj oblasti: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2013.
27. Oglezneva E.A. Dal'nevostochnyj regiolekt russkogo yazyka kak regional'nyj variant russkogo nacional'nogo yazyka // Slovo: fol'klorno-dialektologicheskij al'manah. 2013. № 10. S. 20–37.
28. Oglezneva E.A. Dal'nevostochnyj regiolekt russkogo yazyka: osobennosti formirovaniya // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2008. № 2(16). S. 119–136.
29. Oglezneva E.A. K voprosu o granicah dal'nevostochnogo regiolektov // Vestn. Buryat. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Filologiya. Filosofiya. 2014. № 10-11. S. 65–68.
30. Orlov L.M. Russkie govory Volgogradskoj oblasti: ucheb. posobie. Volgograd, 1984.
31. Oficial'nyj sayt polnomochnogo predstavatelya Prezidenta Rossijskoj Federacii v Dal'nevostochnom federal'nom okruge [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.dfo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 10.04.2021).
32. Rossijskij institut istorii iskusstv v memuarah / pod obshch. red. I.V. Sepman. SPb., 2003.
33. Russkaya dialektologiya / pod red. P.S. Kuznecova. M., 1973.
34. Seliger: materialy po russkoj dialektologii. Slovar' / pod red. prof. A.S. Gerda. Vyp. 1–8. SPb., 2003–2020.
35. Slovar' Akademii Rossijskoj. SPb.: Izd-vo IAN, 1794. Ch. V.
36. Slovar' donskih govoren Volgogradskoj oblasti / pod red. R.I. Kudryashovoj. 2-e izd., pererab. i dop. Volgograd, 2011.
37. Slovar' russkih govoren Karelii i sopredel'nyh oblastej: v 6 t. SPb., 1994–2005.
38. Slovar' russkih narodnyh govoren. SPb., 2000. Vyp. 34.
39. Suprun V.I. Regiolekt vs dialekt: novye piski etnolingvistov (razmyshleniya po povodu knigi: Doneckij regiolekt: monografiya / pod red. V.I. Terkulova. – Doneck: Foliant, 2018. – 265 s.) // Neofilologiya. 2020. T. 6. № 24. S. 836–845.
40. Tejkin M.S. Regional'naya etnonimiya Severo-Vostoka Rossii: na primere russkih nazvanij korennyh malochislennyh narodov: dis. ... kand. filol. nauk. Velikij Novgorod, 2021.
41. Trubinskij V.I. Sovremennye russkie regiolekt: primety stanovleniya // Pskovskie govory i ih okruzenie: mezhvuz. sb. nauch. tr. Pskov, 1991. S. 156–162.
42. Hrolenko A.T. Kurskij fol'klornyj dialekt ili kurskij fol'klornyj regiolekt? // Kurskoe slovo. 2017. № 16. S. 44–52.
43. Hrolenko A.T. Chto takoe regiolekt // Kurskoe slovo. 2018. № 17. S. 3–8.

The continuity of the national Russian language: dialects – social dialects – city speech – regional dialects

The article deals with the peculiarities of the continuous functioning of the national language and the idioms included in it: dialects, social dialects, city speech and regional dialects. The lingual continuity is a required characteristic of the modern language, it is in the constant motion, the change of the facts and phenomena between some idioms, the archaization and neologization of the lexical units, the change of the stylistic characteristics, the introduction of the derivatives and word combinations of different stability level, the presenting of the occasional words to the usual usage, etc.

Key words: national language, dialect, social dialect, city speech, regional dialect, continuity.

(Статья поступила в редакцию 27.04.2021)

Е.В. БРЫСИНА
(Волгоград)

**СЕМЬЯ КАК ОСНОВА
ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ
КАЗАЧЕСТВА***

Семья как форма социальной организации занимает ведущее место в языковом сознании диалектоносителей. В казачьем социуме отношение к семейным ценностям менялось на протяжении десятилетий: от полного отказа от семьи и пренебрежительного отношения к женщине и семье в целом до признания семьи базовой ценностью. Динамика представлений казачества о семейных ценностях и подробности выстраивания взаимоотношений в семье наглядно представлены в донском диалекте – своеобразной кумулятивной базе казачьей истории и культуры.



Ключевые слова: казаки, семья, отношение к женщине, казачка, донской диалект, языковое сознание, трансформация.

Семья как сформированная в обществе малая группа людей, объединенная супружескими и (или) кровными отношениями с давних пор является предметом изучения многих наук – социологии, юриспруденции, этнографии, лингвистики, педагогики, психологии и др., что само по себе свидетельствует о ее многогранности, множестве выполняемых ею функций и в конечном счете значимости семьи в развитии общественных отношений в государстве. Именно семья, уровень представленных внутри нее форм взаимодействия людей, ее составляющих, является одним из важнейших показателей цивилизованности общества, поэтому лингвокультурный анализ отношения казаков к семейным ценностям представляется актуальным и интересным с научной точки зрения, поскольку динамика такого отношения четко и последовательно отражается языковым сознанием диалектоносителей и находит свое выражение в самом донском диалекте.

В среде донских казаков, как и в любом сложившемся социокультурном сообществе,

под *семьей* понимается важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе. Жизнь семьи характеризуется различными материальными (биологическими, хозяйственными) и духовными (нравственными, правовыми, психологическими, эстетическими) процессами. Социальная роль семьи определяется ее непосредственным участием в воспроизводстве самого человека, в продолжение человеческого рода [23, с. 326]. Семья воспринимается обществом как категория историческая. Ее формы и функции напрямую зависят от характера существующих в данный период общественных отношений и уровня культурного развития этого общества.

Донское казачество формировалось в особых условиях, когда на первых этапах его становления казачье население было исключительно мужским, а присутствие женщины в казачьем стане сулило беду, ср.: *Баба в стане – казаку несчастье*. Такое отношение к женщине и к семье в целом продолжалось довольно долго: кочующие по донским степям казаки-мужчины не могли себе позволить обзаводиться хозяйством, семьей, потому что дом и его обитатели требовали постоянной заботы и внимания, чего мужчины-кочевники обеспечить не могли. Казакам под страхом смерти запрещалось жениться и обустраивать домашний быт.

Позже, в XVII–XVIII вв., когда появились первые признаки оседлости и на южных границах российского государства стали строиться первые казачьи заставы и появилась некоторая защищенность от внешних врагов, казак мог привести в дом жену. Обряд венчания был сведен к минимуму: казак выводил выбранную женщину на круг (чаще всего, это были не славянские женщины, а полонянки, захваченные в бою), *укрывал ее полой своего кафтана* и с одобрения круга объявлял своей женой. Именно эти женщины нерусского происхождения на протяжении многих десятилетий формировали домашний быт и семейную культуру казаков.

Фактически только в конце XVIII в. семья в казачьем социуме приобретает традиционные черты, которые дополняются, уточняются в связи с особенностями казачьей жизни. Сближение с православной традицией ведет к расширению функций казачьей семьи. Прежде

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 19-412-340004 «Духовная культура казачества как поликультурная толерантная среда: язык и образы»).

всего семья становится официальной формой воспроизводства социума, когда физическое и духовно-нравственное воспроизводство человека – это не только количество детей в семье, но и качественная ее характеристика, т. е. главным становится вопрос, насколько сможет семья приобщить новое поколение к культуре общества, вырастить духовно здоровых детей. С этой функцией тесно переплетается и функция воспитания – социализация молодого поколения, поддержание культурного воспроизводства общества.

Для казаков, к этому времени уже сформировавшихся как независимое военно-социальное сословие, важно было закрепить свой официальный статус в новом поколении. Казачья семья наполняется глубоким содержанием: самые разные функции, которые она начинает выполнять, – хозяйственно-бытовую, экономическую, социально-статусную, эмоциональную, коммуникативную, функцию первичного социального контроля и мн. др., – в конечном итоге сводятся к функции духовного воспитания членов социума. Новые условия существования казачества приводят к заметным изменениям речемыслительных процессов: под влиянием различных обстоятельств (изменение общей культурно-исторической обстановки, переоценка ценностей – отказ от старых и обретение новых и др.) отсеивается все то, что перестает быть актуальным, и вместе с тем более глубокому осмыслению подлежит то, что на определенном этапе воспринимается этнокультурным сознанием как целесообразное и необходимое. Семья (и шире – род) обретает в казачестве особую значимость, сплачивая в единое целое их членов, обеспечивая воспроизводство потомства, способного к труду и социальному отношению.

Все это естественным образом отражается в языке. В системе характерных для донского казачьего диалекта знаков прямой и косвенно-производной номинации, а также образов, эталонов, стереотипов, мифологем, символов и т. п. опредмечено мировидение казаков, осознаваемое в контексте народных традиций. Это можно наблюдать при формировании отношения казаков к женщине и семье в целом. Ментальное движение от потребительского восприятия женщины в ранние сроки формирования казачества до уважительного (особенно это касается отношения к женщине-матери) является ярким показателем развития цивилизованности в казачьем социуме.

Поначалу ни женщина, ни семья для истинного казака не представляла никакой ценности (весьма убедительным примером это

можно считать известную историю взаимоотношений донского казака Степана Разина и персидской княжны, которую тот без сожаления утопил в Волге, продемонстрировав своим сотоварищам ценностные приоритеты). Воинствующий андроцентризм наглядно представлен и в самом диалекте, ср.: *Лучше смерть в поле, чем в бабьем подоле*. Отношение к женщине как к существу, статусом значительно ниже казака-мужчины, закрепилось и в дальнейшем, когда казак стал обзаводиться домом, семьей, хозяйством: *Бей жену молотом – она станет золотом; Бей шубу, чтобы мягче была, бей жену, чтобы лучше была; Дом казаком красен; Казак своему куреню голова; Жена мужем красна*. Казак безоговорочно признавался главой семьи. Казачка во всем зависела от мужа: *За мужчиной головой не будешь сиротой*. Здесь в отношении к дому и семье очевидно доминирует домостроевский подход: «Да убоится жена мужа своего».

Сложившиеся отношения жесткого неравноправия в семье сформировали и взгляды самих женщин на замужество, отличающиеся некоторой амбивалентностью. В диалекте существует множество номинаций девиц, не вышедших вовремя замуж, ср.: *высадка, засиделка, вековая девка, вседня, барышня Петра Великого* и др.; *остаться в девках, кулюкаты в девках* – «не выйти вовремя замуж» и др. Перечисленные слова и выражения наполнены легкой иронией и являются свидетельством тому, что общество не было равнодушным к идее замужества.

Будущих невест воспитывали в родной семье в строгих правилах повиновения будущему мужу, поэтому с юных лет наравне с естественным желанием выйти замуж формировался и определенный «женский» протест, ср.: *Замужем хорошо – не дай Бог кому ишию!; Дело к венцу – бабья жизнь к концу; Расхороша бабья жизнь – хоть живая в гроб ложись; Муж не уж, а кровя сосет*. Ничего хорошего не сулит и жизнь в доме свекрови: *Чужие стены не греют; Свекра не змея, а все время шипит; У злой свекры четыре глаза; Лучшие девять деверей, чем одна золовушка* и др. Одним словом, собираясь замуж, девушка предполагала, что ее ожидает в семье мужа, неслучайно такой горечью и безысходностью наполнены свадебные песни, а сам ритуал называется «оплакивать невесту» (ср.: «оплакивать покойника»).

Однако какими бы ни были первичные установки молодых людей, вступающих в брак, семья все-таки создавалась, поскольку чрезвычайно значимыми для социума были ее функции. В донских говорах редко употребляет-

ся глагол *любить* в привычном для нас значении. Казаки часто заменяют этот глагол словом *жалеть*, подразумевая под любовью бережное отношение к предмету обожания, заботу о нем. Выявлено немало ласковых обращений, образованных именно от глагола *жалеть*: *жалечка* 'возлюбленная', *жалочка* 'дорогая' (*Да жалкая ты мая детачка, жалачка ты мая!*), *жаля* 'милочка', *жалюшка* 'дорогой (-ая)' (*Жалюшка ты мой, дитё мая родная*), *жаль моя* 'то же значение' (*Забалел, жаль мая, да и не паднялся*), *жаленький* 'родной, милый' (*А мой жалинький сынок на служби*), *жалкий* 'то же значение' (*Он, жалкий мой, так за ней убивалси*), *жалучий* 'то же значение'.

Целый ряд лексем в донских говорах со значением 'любимый, возлюбленный' образован от слова *боль*. По всей видимости, так же, как и в случае с глаголом *жалеть*, это указывает на особую заботу, опеку по отношению к любимому человеку. Были зафиксированы лексемы *боля*, *боляка* (*Муш жану называють ласкава – баляка*), *болюшка*, *болячечка*, *болючечка*, *болезочка* (*На малинькава гаварять – балезачка*), *болечка*, *больненький*, *болезный*, *болеткий*, *разболочий*.

Обнаружено несколько обращений, имеющих корень *-род-*, что подчеркивает любовь к близкому человеку, как к родному: *родушка*, *родунюшка*, *разродимый*. На душевную близость любящих друг друга людей указывают лексемы: *раздуша*, *раздушечка*, *раздушаночка*. Милого, родного человека казаки также называют *коханый*, *краучая*, *медовучий* (*Мидавучий ты мой сыночек, лучи тебе нет*), *дружечка*, *желаночка*, *зазнобный* (*Зазнобная ты мая, расцёнёная*), *неценёный* или *расценённый* и др.

Такая разветвленная система наименования лиц, вызывающих любовь, симпатию, – свидетельство глубоких отношений между мужчиной и женщиной, родителями и детьми. Отношения в казачьей семье складывались по-разному, но вступившие в брак семьей дорожили, старались сберечь и сохранить семейные традиции.

При всех трудностях семейной жизни, со временем, когда семья осознается как базовая ценность, меняется и отношение к женщине – жене, матери, хозяйке. Время и общественные условия вносят в сознание казаков корректирующие изменения. В казачьей культуре на общерусскую (а, возможно, и мировую) традицию патриархальной семьи накладывается культурная установка, сложившаяся именно у казаков и обусловленная условиями и характером их существования: постоянное отсут-

ствие казака дома накладывало на женщину полную ответственность за детей, дом, хозяйство, в связи с чем возрастает и ее статус хранительницы домашнего очага. Изменившиеся условия жизни определяют новый круг семейных ценностей.

Семья становится главным институтом воспитания. В основе семейных традиций всегда лежит опыт семьи, используя который родители прививают детям нормы социального поведения и нравственные установки, приобщают молодое поколение к веками сложившимся традициям. В семье формируется отношение ребенка к внешнему миру, он получает опыт моральных норм поведения, осваивает основы материальной и духовной культуры, поэтому представление о семье и семейных отношениях находит широкое отражение в казачьих традициях.

Семья казака, основанная на патриархате, строилась по своим незыблемым законам. Отношения между ее членами разных возрастов и поколений были строго определены устоявшимися традициями и представлениями казаков о характере отношений между членами семьи. Сохранялась определенная иерархия и в отношениях между детьми одной семьи, т. е. братьями и сестрами. Тесно связана эта черта уклада казачьего быта с тем фактом, что семьи, особенно в старину, были, как говорят казаки, *детистые* 'многодетные', или *семьистые*: *Раньше фсе были дятистые, а теперь на аднаму держуть. Казаки сямьистые раньше были, на многа детей было*. Среднее семейство насчитывало шесть-десять детей.

Главой семьи являлся старший по возрасту – отец или дед. Он пользовался в семье непререкаемым авторитетом и неограниченной властью. Дети должны были почитать родителей, даже будучи взрослыми.

Развернутый ряд наименований родственников по крови (отца, матери, бабушки, деда, сестер и братьев), представленный в донских говорах, свидетельствует о тонкой семантической разработанности системы наименований родственников, о важности данного вида отношений в казачьей среде и особом месте данных понятий в языковом сознании казачества, ср. лексемы, именующие отца: *батьа*, *батьака*, *батька*, *батёк* (*Дома батьаки ни было*); *батенька*, *батьаши*, *батьашика*, *батьаенька* (*При нас батинка и маминка звали, а да нас – батьошка и матушка. Куда батьашика ушел?*); *батьюня*, *батьюнюшка*, *батаня* – форма ласкательного обращения к отцу, *тятяка*, *тятяня* (*Тятяня мой на вайне пагин*), *папака*, *папаня* (*Папаня у нас хворый был, фсе балел ды балел*);

матенька, мамунюшка (*Мамунюшка мая родная пришла*), мамуня, мамушка, маманюшка, манка (*Да ишо называют манка, ета ат маминка*), мамака (*У мамаки была многа юбак*). Наряду с экспрессивными лексическими единицами встречаются и нейтральные: *матерь* (*Сваю матерь я плоха помню, ана рана памярла*), *матря* (*Матря вон приехала с базара*).

Кроме того, достаточно широк ряд наименований других родственников и членов семьи, ср.: *деданя, дедака, дедуня, бабаня, бабуня, бабенка, бабака, послед, старшак, близнята, браташ, сеструшка, сеструха, сестрица, правнука, двоюродник* и др. При этом важно отметить, что между братьями и сестрами в одной семье существовала определенная дифференциация наименований – в зависимости от выполняемых в семье функций и последовательности рождения. Например, *сестрица* – это старшая сестра, как правило, нянька для младших детей.

Большим почетом, уважением, любовью пользуется у казаков мать. Если любовь к отцу строилась на почитании (*Казак своему куреню голова; Семья казаком красна*), то мать, больше времени проводившая с детьми, пользовалась искренней любовью детей, испытывавших неустанную ее заботу и внимание.

Зачастую специфика восприятия и понимания того или иного явления отражается внутренней формой языковой единицы. Признак, положенный в основу номинации, указывает на то, что стало для языкового сознания существенным, на тот аспект в структуре явления, посредством которого возможно его целостное понимание. Внутренняя форма отражает систему стереотипных представлений, сложившихся в обществе. Так, в речи донских казаков внутренние формы лексем и фразем, передающих любовь матери к своему ребенку – *кровиночка, зёрнышко, чадо* (*Чада мая, жалкий мой, – мать ребенку гаварить*), *чадунюшка, чадочка, моя утро'ба* (*утро'бочка, утро'бушка, мой утро'бный* (*тро'бный*)) – подчеркивают, что ребенок является родным, близким и особо дорогим для своей матери. О сыне или дочери, которые самые любимые в семье, говорят *мамушкин лизунчик, мамушкин* (*бабушкин*) *букет* ‘самый любимый ребенок’, *жела'нник ма'мушкин* ‘мамин любимец’, *ма'мушкин сын* ‘то же значение’ (*Хароший, ласкаица да матири, мамушкин лизунчик*).

В донском фольклоре существует много пословиц, посвященных матери: *Не та мать – забота что родила, а та – что в руки дело дала; Мать широко размахнется, да не больно ударит; У матери одна забота: вспо-*

ить, вскормить и на коня посадить. В казачьих песнях чаще всего воспеваются нежный образ матери, то провожающей казака в дальний поход, то молящейся за скорое возвращение сына из похода, то оплакивающей его гибель: *Как никто-то молодца провожать не идет, Провожала его родная матушка...* Родина ассоциируется у казаков с образом матери: *Донщина-матушка, ляхщина – мачеха; Донетчина – родна матушка, туретчина – зла мачеха*.

Основное воспитание казаков – и мальчиков, и девочек, – конечно, происходило в семье. Родители с детства приучали детей к будущей взрослой жизни и своим личным примером давали уроки духовности, трудолюбия, прилежания, выносливости и терпения.

Мальчики и девочки воспитывались по-разному. Вся жизнь мальчика от рождения до самой смерти определялась его военным предназначением. «Казак рождался воином, и этим определялось все его воспитание в семье. Его никогда не называли “мальчиком”, а только *казакком, казачонком*. Новорожденному все родные и друзья отца приносили в дар на зубок ружье, патроны, порох, пули, лук и стрелы. Эти подарки развешивались на стене, где лежала родительница с младенцем. По истечению сорока дней после того, как мать, взяв очистительную молитву, возвращалась домой, отец надевал на ребенка португею от шашки, придерживая шашку в своей руке, сажал на коня и потом возвращал сына матери, поздравлял ее с казакком» [24, с. 173].

Все дальнейшее воспитание казачонка в семье было направлено на формирование у него, с одной стороны, бережного отношения к казачьим традициям, гордости за свою принадлежность к казачьему сословию и соответствующей этому ответственности, с другой – обучению его воинским навыкам – физической выносливости, джигитовке, особому отношению к коню и др.

Молодые казаки росли самостоятельными, и после семи лет, как правило, женщины уже не имели права вмешиваться в воспитание казачонка, этим занимались отец, старшие братья, *крестовый отец*. Рождение девочки не было таким торжественным событием, как рождение казачонка. Но и ей предстояло стать в будущем настоящей казачкой – верной подружкой казака, поэтому с раннего детства в девочке развивали женственность, хозяйственность, терпение, трудолюбие и отзывчивость. Согласно своему возрасту девочки осваивали все домашние дела – убирали в доме, пекли пироги, стирали, ухаживали за младшими

детьми, обучали их домашнему ремеслу. Девочкам внушали, что самое главное в жизни – это трудолюбие и терпение, а счастье достигается способностью создать и сохранить крепкую семью.

Казаками и казачками надо было не только родиться и *стать*, но и *быть*. Этот статус для казаков начинался с 17 лет, когда на первых военных сборах определялась готовность молодого казака к воинской службе и он получал предназначавшийся ему *най*. Казачки же обретали этот статус вместе с замужеством. *Быть казаками* означало жить по казачьим законам, свято чтить сложившиеся традиции, не изменять нравственным принципам. Честь и достоинство настоящего казака поддерживала его семья, в первую очередь жена, которая должна эту честь *блюсти*: оставаться верной супругой, заботливой матерью, умелой хозяйкой в доме казака.

Военное предназначение казаков, осознание ими своей «избранности» заметно отразилось и на семейных отношениях. Зачастую казачка одна, без мужа вела хозяйство, растила детей, успевала и во дворе, и в поле, и дома: *Казак на чужбине воюет, а семья дома горюет; Казак на Дунае служит, а жена на Дону тужит*. Сознание казака всегда занято мыслями о военных походах и предстоящих сражениях: *Казак про походы, а баба про расходы*.

Казаки, постоянно в той или иной форме подчеркивая свою независимость от женщин, тем не менее признавали: *Счастлив женой – счастлив судьбой; У доброго мужа и жена до сужа, у плохого мужа – жена обужа; Баба в могилу, и казак завыл; Вдовец – не отец, сам сирота*.

Роль казачки как хранительницы семьи была определяющей. Она устраивала быт, ткала, шила, работала в поле и ждала казака с войны. Покорная мужу, казачка никогда не была рабыней, в нужный момент умела проявить характер и настоять на своем. Покорность и исполнительность, явившиеся результатом христианской традиции, не мешали развитию в характере казачки самостоятельности, смелости, настойчивости, решительности, которые обуславливались самой жизнью, необходимостью в отсутствие мужа принимать самостоятельные решения, брать на себя всю ответственность за дом, семью, детей. *Бой-баба, баба-зух, казак в юбке* – говорят на Дону и поныне о боевой, хваткой женщине.

Домашнее хозяйство требовало много внимания и сил, потому особенно ценились в женщине такие качества, как трудолюбие и аккуратность. В диалекте и донском фольклоре в

большом количестве встречаются наименования женщины по разным признакам, ср.: чистоплотную, аккуратную женщину называют казаки *чистотка, чистотница, чистота, чисторядница, чупаха, чепаруха; стодельницей, дельницей, додельницей* называли работающую женщину, умеющую все делать, *фрельней, белянушкой, нежонкой* – белоручку.

Неопрятные, неряшливые женщины – *хлюстанки, распустёхи, чумачки, чумички, непряхи, некутахи, неакуратницы, зозули, зозулинки* – в народе всегда осуждались, и в фольклорных текстах – песнях, сказах, быличках, поговорках мы находим тому яркое подтверждение: *у некутахи жене и муж на стороне; У чумачки-распустёхи и крыша текёт, и печь не пекёт*.

Казачка на практике доказала свое умение в отсутствие мужа вести хозяйство, содержать дом и воспитывать детей, и общество оценило эти умения, в некотором смысле уравнивая ее с мужчиной в области семейных отношений: *Муж и жена – одна сатана; Добрая жена и мужу честь; Мужа чтут за разум, жену за повадку*.

Совершенно особым было в казачьей семье и отношение к старикам. У казаков старики всегда были в почете. Старший в семье – это носитель традиций, памяти, основатель рода, семьи. Неуважение к нему являлось большим грехом. При старших считалось неприличным сидеть, курить, появляться не вполне одетыми – все это влияло на формирование у молодых казаков своеобразного казачьего кодекса, обязательного к исполнению.

Старшие члены семьи уже практически не вмешивались в дела семейные, жили в отдельной комнате, питались отдельно. «Старик, как правило, бывал дома мало, ел мало, но осуществлял своеобразную связь семьи с нравственной и общественной жизнью станицы на самом высшем духовном уровне. Старик в доме жил на положении уважаемого и почитаемого постояльца, главой же дома и семьи был САМ. Он считался старшим, на нем держалось все хозяйство и материальное благосостояние семьи. На положение старика он переходил либо по возрасту, либо овдовев, поскольку сам дом и все хозяйство в доме держалось на САМОЙ. Распределение ролей в семье было видно по тому, как семья усаживалась за стол. Особенно строго это соблюдалось в праздничные дни. В донском обществе пожилые женщины начали занимать особое положение с XVIII в. Им отводилась роль наставниц, воспитательниц и хранительниц традиций, преимущественно семейного быта. Поскольку се-

мьи были многодетными, и в степени родства включались все братья и сестры мужа и жены, то Семья у казаков в миниатюре напоминала казачью Общину. Такой взгляд на семейную жизнь стимулировал не только родителей к более целенаправленному воспитанию детей, но и детей – к большей ответственности, а нередко и к самовоспитанию [24, с. 180].

Диалектный языковой материал и всевозможные тексты донского фольклора, в деталях воспроизводящие семейные отношения в казачьем социуме, позволяют однозначно заключить, что отношение казаков к семье и дому менялось в течение длительного времени. В конечном итоге семейные ценности заняли приоритетное место в культурно-языковом сознании казаков наряду со службой, волей, военной деятельностью.

Список литературы

1. Алахвердиева Л.К., Панина Л.С. История казачества в пословицах // Сборник материалов областной научной конференции. Оренбург, 1995.
2. Астапенко Г.Д. Быт, обычаи, обряды и праздники донских казаков XVII–XX вв. Батайск, 2002. С. 3–50.
3. Большой толковый словарь донского казачества / редкол. В.И. Дегтярёв, Р.И. Кудряшова, Б.Н. Проценко [и др.]. М., 2003.
4. Брысина Е.В. «У вас товар, у нас купец»: Обрядовая фразеология донской казачьей свадьбы // Рус. речь. 2003. № 3. С. 91–98.
5. Брысина Е.В., Кудряшова Р.И., Супрун В.И. Словарь донских говоров Волгоградской области / под ред. проф. Р.И. Кудряшовой. Волгоград, 2011.
6. Брысина Е.В. Этнокультурная идиоматика донского казачества: моногр. Волгоград, 2003.
7. Вендина Т.И. Диалектное слово в парадигме этнолингвистических исследований // Лексический атлас русских народных говоров: материалы и исследования 1999. СПб., 2002. С. 3–15.
8. Гордеев А.А. История казаков. М., 1993.
9. Гуревич П.С. Человек и его ценности // Человек и его ценности: сб. ст. М., 1988. Ч. 1. С. 1–15.
10. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1956. Т. I–IV.
11. Донские казаки в прошлом и настоящем. Ростов н/Д., 1998.
12. Казачий словарь-справочник / сост. Г.В. Губарев. Репринт. изд. М., 1992. Т. 3.
13. Мининков Н.А. Донское казачество XVI–XVII вв.: Этнический состав и социальное происхождение. Краснодар, 1996.
14. Мининков Н.А. Донское казачество в эпоху позднего средневековья (до 1671 г.). Ростов н/Д., 1998.
15. Морозова Т.И. Гендерные характеристики диалектной картины мира донского казачества: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2015.
16. Рыблова М.А. Обряд «посвящения атамана» как источник для реконструкции некоторых мифоритуальных традиций донских казаков // Мир православия: сб. ст. Волгоград, 2004. Вып. 5.
17. Сидоров А. Краткая история донского казачества [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dmi-budanin.narod.ru/liter/kazaki.htm> (дата обращения: 09.04.2021).
18. Скорик А.П. Казачий Дон. Очерки истории. Ч. II. Ростов н/Д., 1995.
19. Словарь русских донских говоров / под ред. Ф.П. Филина. Т. 1–29. Ростов н/Д., 1975–1976.
20. Сопов А.В. Религиозность казачества: мифы, факты, проблемы // Проблемы изучения и развития казачьей культуры. Майкоп, 2000.
21. Сухарев Ю.Ф. Лазоревый цвет. Страницы казачьей истории. Чапаевск, 2001.
22. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., 1964–1973. Т. I–IV.
23. Философский словарь. М., 1981.
24. Шамбаров В.Е. Казачество. Путь Воинов Христовых. М., 2012.

* * *

1. Alahverdieva L.K., Panina L.S. Istoriya kazachestva v poslovicah // Sbornik materialov oblastnoj nauchnoj konferencii. Orenburg, 1995.
2. Astapenko G.D. Byt, obychai, obyady i prazdniki donskih kazakov XVII–XX vv. Batajsk, 2002. S. 3–50.
3. Bol'shoj tolkovyj slovar' donskogo kazachestva / redkol. V.I. Degtyaryov, R.I. Kudryashova, B.N. Procenko [i dr.]. M., 2003.
4. Brysina E.V. «U vas tovar, u nas kupec»: Obryadovaya frazeologiya donskoj kazach'ej svad'by // Rus. rech'. 2003. № 3. S. 91–98.
5. Brysina E.V., Kudryashova R.I., Suprun V.I. Slovar' donskih govorov Volgogradskoj oblasti / pod red. prof. R.I. Kudryashovoj. Volgograd, 2011.
6. Brysina E.V. Etnokul'turnaya idiomatika donskogo kazachestva: monogr. Volgograd, 2003.
7. Vendina T.I. Dialektnoe slovo v paradigme etnolingvистических issledovanij // Leksicheskij atlas russkih narodnyh govorov: materialy i issledovaniya 1999. SPb., 2002. S. 3–15.
8. Gordeev A.A. Istoriya kazakov. M., 1993.
9. Gurevich P.S. Chelovek i ego cennosti // Chelovek i ego cennosti: sb. st. M., 1988. Ch. 1. S. 1–15.
10. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. M., 1956. T. I–IV.
11. Donskie kazaki v proshlom i nastoyashchem. Rostov n/D., 1998.
12. Kazachij slovar'-spravochnik / sost. G.V. Gubarrev. Reprint. izd. M., 1992. T. 3.

13. Mininkov N.A. Donskoe kazachestvo XVI–XVII vv.: Etnicheskij sostav i social'noe proiskhozhdenie. Krasnodar, 1996.

14. Mininkov N.A. Donskoe kazachestvo v epohu pozdnego srednevekov'ya (do 1671 g.). Rostov n/D., 1998.

15. Morozova T.I. Gendernye karakteristiki dialektnoj kartiny mira donskogo kazachestva: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2015.

16. Ryblova M.A. Obryad «posvyashcheniya atamana» kak istochnik dlya rekonstrukcii nekotoryh miforitual'nyh tradicij donskih kazakov // Mir pravoslaviya: sb. st. Volgograd, 2004. Vyp. 5.

17. Sidorov A. Kratkaya istoriya donskogo kazachestva [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.dmi-budanin.narod.ru/liter/kazaki.htm> (data obrashcheniya: 09.04.2021).

18. Skorik A.P. Kazachij Don. Oчерki istorii. Rostov n/D., 1995. Ch. II.

19. Slovar' russkih donskih govorov / pod red. F.P. Filina. Rostov n/D., 1975–1976. T. 1–29.

20. Sopov A.V. Religioznost' kazachestva: mify, fakty, problemy // Problemy izucheniya i razvitiya kazach'ej kul'tury. Majkop, 2000.

21. Suharev Yu.F. Lazorevyj cvet. Stranicy kazach'ej istorii. Chapaevsk, 2001.

22. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 1964–1973. T. I–IV.

23. Filosofskij slovar'. M., 1981.

24. Shambarov V.E. Kazachestvo. Put' Voinov Hristovyh. M., 2012.

Family as a basis of the development of spirituality in the linguistic consciousness of the Cossacks

Family as a form of the social organization takes the leading place in the linguistic consciousness of the dialect speakers. In the Cossack society the attitude towards the family values had been changing for decades: from the full rejection of family and disregard of women and family to valuing the family. The dynamics of the Cossack representations of the family values and the details of the interrelations in families are vividly demonstrated in the Don dialect – the original cumulative basis of the Cossack history and culture.

Key words: *the Cossacks, family, treatment of women, the Cossack woman, the Don dialect, linguistic consciousness, transformation.*

(Статья поступила в редакцию 28.05.2021)

Н.И. КОРОБКИНА
(*Волгоград*)

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ СЛЕНГИЗМЫ КАК СОЦИАЛЬНО ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ НОМИНАЦИИ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Отмечается, что окказиональные сленгизмы как социально дифференцированная лексика могут быть использованы для простого, быстрого и доступного общения, а также с целью идентифицировать себя с конкретной социальной группой или выразить эмоционально-оценочные интенции. Утверждается, что такой окказиональный социолект говорит о раскрепощении языкового творчества и продвижении результатов индивидуального творчества в современный русский язык.

Ключевые слова: социолект, социально дифференцированная лексика/номинация, окказионализм, окказиональный социолект, сленг, сленгизм, окказиональный сленгизм.

Общеизвестно, что формы существования языка – одни из ключевых феноменов социолингвистики, под которыми понимаются достаточные для коммуникации варианты языка, используемые в том или ином социуме. Традиционно выделяются три формы существования языка: 1) литературный язык как высшая форма его существования; 2) диалекты, определяющие территориальную дифференциацию языка и 3) социолекты, определяющие социальную дифференциацию языка.

Последние (социолекты) традиционно представляют собой совокупность языковых особенностей, присущих какой-либо социальной группе – профессиональной, сословной, возрастной и т. п. – в пределах той или иной подсистемы национального языка. Примерами социолектов могут служить разнообразные виды сленга (молодежный, компьютерный, студенческий и др.), жаргона (солдатский, уголовный, школьный и пр.) и арг (хиппи, «челноков», торговцев наркотиками и т. п.).

Несмотря на то, что сами феномены социально дифференцированной лексики не являются новыми, термин *социолект* возник в лингвистике сравнительно недавно – во вто-

рой половине XX в. Он образован из двух частей: *социо-*, указывающей на отношение к обществу, и второго компонента – слова *диалект*. По сути, социолект есть не что иное, как стяжение в одно слово словосочетания *социальный диалект*.

Сегодня не подвергается сомнению то, что термин *социолект* является подходящим для определения различных и несходных между собой языковых номинаций, имеющих тем не менее единую объединяющую их характеристику: эти номинации необходимы для реализации коммуникативных намерений и интенций социально ограниченных групп людей. Социолекты не выступают в качестве целостной коммуникативной системы. Они представляют собой непосредственно отличительные черты речи – отдельные слова, словосочетания, синтаксические конструкции, особенности ударения и т. п. Словарная и грамматическая основы социолектов часто практически не отличаются от тех, которые характерны для данного национального языка.

Так, в уголовном арго современного русского языка имеется довольно большое число специфических обозначений, в том числе метафорических: *балда* (= голова), *кусок* (= тысяча рублей), *хрусты* (= деньги), *шмонать* (= обыскивать) и т. п. Однако склонение и спряжение этих слов, их объединение в предложения осуществляются по общеязыковым моделям и правилам. Общеязыковой является и лексика, не обозначающая какие-либо специфические реалии «профессиональной» и бытовой жизни уголовников (ср.: *Ударили меня по балде; Это он купил за два куска; Обшмонали всех, кто там был*).

Следовательно, появлению социально дифференцированных номинаций могут способствовать такие факторы, как принадлежность к определенному классу, социальное происхождение, среда, в которой человек постоянно вращается. Неудивительно, что, по общеизвестному справедливому замечанию А. Мейе, внутри определенного языка, для которого характерно единство произношения и грамматических форм, на самом деле может быть ровно столько особых словарей, сколько существует социальных групп, обладающих автономией в пределах общества, говорящего на этом языке.

Нам представляется релевантным вести речь не только об узусальных социолектах, но и о социально дифференцированных номинациях окказионального характера. Научный интерес к проблеме окказиональных социолектов вызван, вероятно, тем, что сегодня об-

новление коммуникативного пространства в силу как собственно лингвистических (лингвосинергичные эффекты, лингвоминимализм и т. п.), так и экстралингвистических причин (интенсивное развитие массмедийных технологий коммуникации, процессы глобализации, которые распространяются практически на все типы коммуникативных практик, масштабные международные интернет-проекты и т. п.) происходит за счет разного рода экспрессивно маркированных новообразований. Такая апелляция к парадигме общения представляет собой один из важнейших вариантов решения регулярно появляющихся коммуникативных задач, равно как отражение лингвокреативной деятельности человека на современном этапе развития науки о языке.

Анализ окказиональных новообразований актуален для данной статьи, поэтому определен этот ключевой термин так, как было сделано на страницах нашей диссертации. Окказионализмы – это авторские слова или словосочетания, обладающие прагматическим и когнитивным потенциалом, которых ранее не было в коммуникативном обороте. Средой их появления и проявления выступает речь, которая определяет их более или менее стабильную новизну с течением времени и вне условий порождения. Форма, значение, выражение определенного понятия, создание по случаю и отсутствие широкого (частотного) ситуативного функционирования – одни из витальных особенностей окказиональных номинаций. Рождение окказионализма происходит в пределах конкретной коммуникативной ситуации, которая состоит из цели, темы, участников, хронотопа, сферы, мотива, прагматики.

Одновременно с перечисленным выше прагматическая направленность (реализация прагматической функции) – одна из базовых характеристик окказиональной номинации. Данная характеристика есть не что иное, как проявление выразительности окказионализма, перлокутивный эффект неожиданности и удивления, который оказывается на говорящего/слушающего. Имеет также место воздействие на чувственно-эмоциональную сферу говорящего/слушающего, намерение вербальной номинации неназванного (подробнее об этом см.: [2]).

Такие выводы-размышления представляются подходящими для данной статьи, поскольку в ней основным фокусом исследовательского внимания выступают современные окказиональные социолекты. Закономерно, что анализ современных окказиональных но-

вообразований осуществляется в тесной связи с дескрипцией разнообразных речевых стратегий, что иначе описывает вопрос о соотношении языкового и речевого новаторства.

Кроме этого появление окказиональных социолектов как в наибольшей степени динамичного явления вторичной номинации говорит о том, что в языке постоянно протекают деривационные процессы. Несмотря на то, что анализируемые дериваты располагаются «на границе нормы», их исследование видится исключительно необходимым. Оно приводит к более глубокому пониманию деривационных потенций отдельных языковых единиц, а также когнитивных процессов, которые составляют основу словообразовательной мотивации.

Говоря об окказиональных социолектах, в первую очередь имеют в виду такие социально дифференцированные номинации, как окказиональные сленгизмы. Вполне соответствующим месту представляется метафорическое высказывание Э.М. Береговской о том, что сленг – это никогда неиссякаемый полностью поток лексики, который «питается соками общенационального языка, живет на его фонетической и грамматической почве» [1, с. 32].

Взаимосвязь сленга, находящегося вне пределов литературной нормы, и самого литературного языка, ресурсы которого используются для образования таких номинаций, прослеживается через появление многочисленных окказиональных сленгизмов, бытующих в коммуникативном пространстве современного русского языка. Поскольку критерии отнесения слов к сленгу продолжают оставаться дискуссионными, следует сделать оговорку о том, какие отличительные черты послужили релевантными для отбора фактического материала, представленного в данной статье. Итак, к окказиональным сленгизмам мы будем относить те слова и словосочетания, которые 1) обладают ярко выраженным эмоциональным, оценочным и экспрессивным характером, 2) имеют свойство шутливой образности и 3) активно используются в среде молодежи, нередко выполняя функцию идентификации.

Что касается последнего критерия, то в рамках данной статьи активность использования окказионального сленга может рассматриваться опосредованно, в частности через телевизионные сериалы на канале ТНТ. Этот выбор не случаен, поскольку данный телеканал особенно популярен среди молодежной аудитории, представители которой являются по-

клонниками и постоянными зрителями многих его проектов. Исходя из этого можно предположить, что такая популярность и заинтересованность выступает одним из основополагающих критериев активности функционирования окказиональных сленгизмов в среде молодежи.

Замечено, что некоторые окказиональные сленгизмы обладают положительной энергетической мощностью и моделируют положительное настроение пользователей таких речевых номинаций, т. е. способствуют эвокации приятных ощущений, эмоций и чувств. Примерами таких номинаций могут быть следующие окказионализмы: *вузовидение* (*вуз + Евровидение*) – *внутривузовский конкурс песни, проводимый в формате Евровидения* (Универ. Новая общага, сезон 1, серия 51); *мексиканский епандос – 1) фитнес-тренер из Мексики; 2) мопс (порода собаки)* (Деффчонки, сезон 2, серия 16); *мопсботы (мопс + ботинки)* – *ботинки для мопса* (Деффчонки, сезон 2, серия 16) и др.

Случается, что использование окказионального сленгизма не несет в себе коммуникативную или эмоционально-оценочную цель. Оно необходимо для реализации функции идентификации. Нередко пользователи языка, употребляющие в своей речи сленг, относят себя к той или иной общности, к определенной группе. Когда люди используют присутствующий именно этой общности сленг, они тем самым идентифицируют себя с ней, чувствуют себя более защищенными и сплоченными. В качестве примера можно привести фрагмент коммуникативного взаимодействия членов молодежной хоккейной команды – героев телевизионного сериала «Молодежка» на канале СТС (серия 142), в рамках которого используется окказиональный сленгизм, как раз выполняющий указанную функцию:

<...>

– *Может, объяснишь.*

– *Что?*

– *Что за пантодром вчера был?*

– *Какой пантодром?*

– *По поводу зарплаты.*

– *Вы о чем?*

– *Вообще-то мы вчера к Казанцеву ходили.*

– *И что?*

– *Он сказал, что он никому ничего не выплачивал.*

– *Ну, я тут при чем? Я агенту сказал, он вопрос решил. Это как-то не моя запар.*

<...>

Глобализация и информатизация современного общества неизбежно приводит к тому, что использование молодым поколением пространства Всемирной паутины со всеми ее безграничными возможностями (социальные сети, просмотр новостей, поиск необходимой информации и пр.) становится одной из реалий нашей жизни. Несомненно, с развитием информационных технологий в коммуникативном пространстве современного русского языка начинают появляться и новые номинации, используемые для обозначения новейших интернет-феноменов. Все разнообразие такой лексики, отражающей специфику виртуального мира, условно можно назвать окказиональными интернет-сленгизмами.

Приведем некоторые примеры (первые три взяты из [4], последний – [3]):

– *фейсдельничать* – «бездельничать, сидя в фейсбуке»: *Профейсдельничал целый день, фейсдельник!* (Отар Бежанов);

– *кликаньки-лайканьки* – ««зависание» в социальных сетях»: *А в голове только кликаньки да лайканьки...* (Сергей Аркавин);

– *дать отгул* – «отправить на поиски в Гугл»;

– *сетячий образ жизни* – «малоподвижное времяпрепровождение с постоянным «сидением в Сети»»: *Вести сетячий образ жизни!* (Отар Бежанов).

Конечно же, как и любая социально дифференцированная лексика, рассматриваемые современные окказиональные сленгизмы потенциально могут быть распространены только в ограниченной сфере. Возможно, коммуникативной средой их использования представляются, например, молодые люди, профессионально работающие в сфере информационных технологий, частые пользователи социальных сетей, блогеры и пр. Можно предположить, что благодаря знанию и использованию таких социально дифференцированных номинаций пользователи языка чувствуют себя членами некой замкнутой общности, это их раскрепощает, делает общение более простым, доступным и быстрым.

Согласимся, что язык – чувствительная и живая система, которая мгновенно реагирует на важные общественные события и потрясения. Неудивительно, что в период пандемии COVID-19 в коммуникативном пространстве современного русского языка нашли отражение характерные явления и процессы весны 2020 г. в виде множества новообразований, использование которых в определенных ситуациях общения позволяет говорить об их соци-

ально дифференцированном статусе окказиональных сленгизмов.

Любопытно, что популярное приложение для знакомств в Интернете «Тиндер» во время самоизоляции 2020 г. стали называть «*Карантиндером*». Поскольку изначально использование приложения «Тиндер» ориентировано на людей преимущественно молодого поколения, то, следовательно, окказиональная номинация *карантиндер* обладает социально дифференцированным характером и может быть отнесена к новой лексике в статусе сленгизма.

Так, в молодежной среде школьников и студентов особую популярность приобрела номинация *карантикулы* (*Я неплохо подтянул свой испанский на карантикулах*) [5]. Смысл нерабочих дней, объявленных по всей стране в марте-апреле 2020 г. из-за неблагоприятной эпидемиологической обстановки, далеко не все поняли правильно. Многие решили, что раз ходить в школу и университет не нужно, значит, можно отдыхать и ездить на пикники, совсем как на каникулах. Получается, что определенная экстралингвистическая ситуация способствовала появлению в социально дифференцированных группах школьников и студентов соответствующего окказионального сленгизма.

Подведем некоторые итоги. В настоящее время обновление коммуникативного пространства современного русского языка может происходить за счет различных социально дифференцированных окказиональных номинаций, в том числе – окказиональных сленгизмов. Использование подобных номинаций объясняется не только определенными коммуникативными намерениями, но и эмоционально-оценочными интенциями, стремлением простого, доступного и быстрого общения, а также желанием идентифицировать себя с конкретной социальной группой. Наконец, окказиональные сленгизмы как социально дифференцированные номинации говорят о раскрепощении языкового творчества в целом и о продвижении результатов индивидуального креатива в общенародный язык, что, безусловно, видится перспективным и поэтому нуждается в дальнейшем освещении и изучении.

Список литературы

1. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // *Вопр. языкознания*. 1996. № 3. С. 32–41.
2. Коробкина Н.И. Концептуальная интеграция как способ языковой экономии: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013.

3. Слово-2017. Вербальный портрет года [Электронный ресурс] // Блог Михайл Эпштейн. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/132227> (дата обращения: 08.05.2021).

4. Слово года 2019. Итоги [Электронный ресурс] // Блог Михайл Эпштейн. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/162528> (дата обращения: 10.01.2021).

5. Черткова Д. Инфодемия, карантikuлы и ковидиворс [Электронный ресурс] // Коммерсантъ Стиль. 2020. 25 июня URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4390971> (дата обращения: 10.01.2021).

* * *

1. Beregovskaya E.M. Molodezhnyj sleng: formirovanie i funkcionirovanie // Vopr. yazykoznanija. 1996. № 3. S. 32–41.

2. Korobkina N.I. Konceptual'naya integraciya kak sposob yazykovoj ekonomii: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2013.

3. Slovo-2017. Verbal'nyj portret goda [Elektronnyj resurs] // Blog Mihajl Epshtejn. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/132227> (data obrashcheniya: 08.05.2021).

4. Slovo goda 2019. Itogi [Elektronnyj resurs] // Blog Mihajl Epshtejn. URL: <https://snob.ru/profile/27356/blog/162528> (data obrashcheniya: 10.01.2021).

5. Chertkova D. Infodemiya, karantikuлы i kovidivory [Elektronnyj resurs] // Kommersant# Stil'. 2020. 25 iyunya URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4390971> (data obrashcheniya: 10.01.2021).

Occasional slangisms as socially differentiated nominations in the communicative environment of the modern Russian language

The article deals with the occasional slangisms that can be used as socially differentiated vocabulary for simple, quick and available communication aimed at the identification yourself with a concrete social group or the expression of the emotional and evaluative intention. There is substantiated that the occasional social dialect is a witness to a deliverance of the language creative work and the promotion of the results of the individual creative approach to the modern Russian language.

Key words: *social dialect, socially differentiated vocabulary/nomination, occasional words, occasional social dialect, slang, slangism, occasional slangism.*

(Статья поступила в редакцию 26.05.2021)

М.В. КОСОВА, О.А. ЗАРИПОВА
(Волгоград)

ЖАНРОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ РЕКОМЕНДАТЕЛЬНОГО ПИСЬМА: РОЛЬ ФАКТОРА АДРЕСАНТА

Рассматриваются жанровые особенности современного рекомендательного письма. Модель речевого жанра представлена как система параметров, имеющих иерархическую организацию. Обоснована жанрообразующая роль параметра «адресант», специфика которого (его неофициальность или официальность, единичность или коллективность) детерминирует жанровые разновидности этого документа, композиционно-содержательную и речевую организацию текста.

Ключевые слова: *документный текст, рекомендательное письмо, жанр, параметры жанра, фактор адресанта.*

Вопрос о жанрах, их типологии, конститутивных признаках, критериях идентификации имеет давнюю историю в лингвистике и продолжает оставаться одним из дискуссионных в настоящее время.

Обращаясь к исследованию документных текстов, их жанровой специфики, нельзя не опираться на работы М.М. Бахтина [1], заложившего теоретическую базу жанроведения, Т.В. Шмелевой [6], предложившей модель речевого жанра, и труды других исследователей, в которых теория жанров получила свое развитие. Так, применительно к документному тексту модель речевого жанра Т.В. Шмелевой несколько видоизменена и уточнена: установлено, что параметры жанра – субъекты коммуникации (адресант, адресат), функция документа, характер передаваемой информации, структура, доминирующая модальность, пространственно-временная локализация (параметры «пространство» и «время») – не только взаимодействуют между собой, но и имеют разную значимость для организации текста, что позволяет распределить их по трем иерархическим уровням [2; 4].

К первому уровню иерархии относятся параметры *адресант/адресат* (т. е. *субъекты коммуникации*) и *функция*. Наиболее важным здесь является параметр «адресант», который становится жанрообразующим фактором, т. к. социальный статус автора текста и интенции, направленные на адресата, во мно-

гом определяют коммуникативную цель, а значит, функцию документа и выбор жанра*.

На втором уровне находятся параметры *информация, структура и доминирующая модальность*. Коммуникативная задача адресанта обуславливает характер информации, которая в свою очередь детерминирует структуру документа – взаимосвязь элементов, обеспечивающую его целостность. Функция документа и интенция адресанта определяют доминирующую модальность документного текста – отношение адресанта к сообщаемому, выраженное в тексте, его коммуникативную установку, а также устанавливаемое им отношение сообщаемого к действительности.

К третьему уровню относятся параметры *пространство и время*. Информация, переданная в документе, существует в системе пространственно-временных координат, что предопределяет наличие этих параметров. Однако пространственная локализация лишь косвенно детерминирована параметрами предыдущих уровней: она может зависеть от адресанта и адресата текста (в тексте может содержаться указание на их местоположение), от функции документа (функции конкретного документа нередко ограничиваются определенной территорией или частью социума), от структуры (если в документе имеется реквизит «место создания документа»). Временная отнесенность документа также косвенно обусловлена вышестоящими параметрами: структурой документа (излагаемые события в композиционных блоках документа могут иметь разную временную отнесенность) и модальностью (объективная модальность проявляется через временную отнесенность событий).

Параметры первого уровня определяют как особенности жанров разных документов, так и разновидности документов одного жанра. Рассмотрим это положение на материале рекомендательного письма** – документа, который широко используется в современном деловом общении и имеет коммуникативно-прагматические разновидности. В лингвистике рекомендательные письма классифицируют по разным основаниям: учитывают сферу коммуникации, или тип дискурса; тип коммуникантов; степень стандартности письма; тип статусного вектора между коммуникантами; степень облигаторности-факультативности; сте-

пень определенности-неопределенности адресата [3, с. 14].

Нам представляется важным классифицирующим признаком «характер адресанта» – его неофициальность или неофициальность, единичность или коллективность. Рассмотрим данное положение на примере двух разновидностей рекомендательного письма.

Рекомендательное письмо *первой разновидности* представляет собой «развернутое, как правило, конфиденциальное выражение оценки человека с учетом его профессиональных, академических, личных характеристик, составленное авторитетным лицом, знающим рекомендуемого, и не имеющее статуса официального документа» [Там же, с. 4]. Обратимся к параметрам жанра разных уровней.

Параметры первого уровня: *адресант/адресат, функция*. Адресант рекомендательного письма данной разновидности является единичным. Это специалист, который знал рекомендуемого по совместной с ним в прошлом работе, или частное лицо, которое взаимодействовало с рекомендуемым неофициально. Адресант добровольно выражает мнение о рекомендуемом, как правило, на основе его личной просьбы (в связи с этим обстоятельством рекомендуемого можно считать косвенным коммуникантом). В тексте адресант персонифицирован, но имеет различное речевое выражение: указываются должность, фамилия и инициалы (*директор частного учебного предприятия «Лингваленд» ФИО*); фамилия, имя, должность, телефон и электронная почта (*имя, фамилия, генеральный эксперт Библиотеки Назарбаев Университета*); только имя и фамилия неофициального лица. Адресант не связан с адресатом деловыми отношениями и даже, как правило, не знаком с ним лично.

Адресат рекомендательного письма обычно имплицитно. Это организация или частное лицо, имеющее отношение к профессиональной деятельности рекомендуемого, которое, возможно, будет с ним когда-то взаимодействовать (*рекомендуем ФИО для работы в Вашей компании; рекомендую ФИО в качестве преподавателя всем желающим выучить и улучшить английский язык; рекомендую нашего дипломированного специалиста, уверен, что она принесет немалую пользу Вашему предприятию*). Рекомендуемый получает этот документ и сможет им воспользоваться в случае необходимости. Такая направленность рекомендательного письма на косвенного субъекта коммуникации нередко выраже-

* Термины *жанр и вид* по отношению к документному тексту в работе используются как синонимы.

** Материалом для исследования послужили рекомендательные письма, которые используются в сфере образования, – рекомендации учителям.

на в его названии: *Рекомендательное письмо для ФИО.*

Особенности адресанта, его отношений с адресатом определяют параметр «функция». Назначение рекомендательного письма и его содержание позволяют говорить о том, что этот документ выполняет как информативную функцию (содержит сведения о рекомендуемом), так и презентационную (адресант, рекомендуя специалиста, описывает его профессиональные и личностные качества с целью убедить адресанта принять решение в пользу рекомендуемого, и авторитет адресанта служит определенной гарантией качества работы кандидата).

Параметры второго уровня: *информация, структура, доминирующая модальность*. В рекомендательном письме рассматриваемой разновидности фактуальная информация, т. е. подтвержденные сведения о заслугах педагога, представлена незначительно (*использовал популярные методические новинки – AULA, Espanol en vivo*). Адресату предоставляется возможность в случае заинтересованности кандидатурой позвонить по номеру телефона, указанному в письме.

В тексте рекомендательного письма находят отражение сведения биографического характера, в частности о личном знакомстве с рекомендуемым, что выражается местоимением *я* и притяжательным *наш*: *с ФИО я познакомился и общался во время прохождения в качестве слушателя курса подготовки к IELTS, проводимого ТОО «Центр образовательного лидерства»; я занимался изучением английского языка под чутким руководством ФИО и знаю его на протяжении полутора лет; ФИО работал в нашей компании в должности учителя испанского языка.*

Разделяя данное А.В. Оляничем понимание презентационной функции, исходим из того, что «реализация этой функции в тексте предполагает отбор важных признаков объекта письма с учетом индивидуального восприятия для целей влияния и воздействия в процессе коммуникации» [5, с. 149].

Так, выражая оценку, адресант использует прилагательные и существительные с семантикой положительного качества «высокой степени» для описания заслуг преподавателя (*ФИО является высококвалифицированным преподавателем, добросовестным и инициативным работником; обладает высоким профессионализмом, использует большое количество дополнительного материала; в рабо-*

те использовал все популярные методические новинки; занятия с ФИО проходили в живой, интересной, непринужденной форме; способна решать задачи любой сложности, легко адаптируется к различным производственным условиям), а также результатов учебного процесса (успешно освоила образовательную программу и признана специалистом высокого класса; в результате наших занятий мой уровень значительно улучшился; самое главное, что ФИО сумел научить меня, человека, не привыкшего писать сочинения и на русском языке, писать сочинения на английском языке на произвольные темы; благодаря качественной и грамотной работе ФИО я успешно сдал IELTS).

Параметр «структура» является важным для любого документа. Рекомендательное письмо данной разновидности не имеет строгой и закрепленной формы, однако в большинстве рассмотренных нами документов можно выделить три композиционно-содержательных части.

Первая часть – наименование документа, имеющее разное речевое выражение (*рекомендательное письмо; рекомендательное письмо для ФИО; рекомендательное письмо ФИО*), а также информация о совместной деятельности адресанта и рекомендуемого в прошлом.

Вторая часть – описание профессиональных и личностных качеств рекомендуемого. Отметим, что перечисляются только положительные качества, при этом используются как речевые средства официально-делового стиля – устойчивые обороты, клише (*обладает высоким профессионализмом; проявил себя как вежливый и внимательный педагог; пунктуальная, ответственная*), так и разговорного стиля, что характерно для неофициальной коммуникации (*ФИО всегда очень доброжелательная и всегда откликается на просьбы о помощи; проявила себя как дружелюбный преподаватель; я занимался изучением английского языка под чутким руководством ФИО на протяжении полутора лет; мой уровень перед началом занятий можно было охарактеризовать как желающий лучшего; словарный запас был весьма скромным, понятия о грамматике довольно относительные, и, соответственно, никакой разговорной практики и боязнь общения на языке).*

Третья часть выражает интенцию адресанта – дать рекомендацию. Здесь используются языковые средства разной степени официальности: *по результатам деятельности ФИО в*

качестве преподавателя делового английского языка могу рекомендовать ее как добросовестного сотрудника // рекомендую ФИО как очень качественного и ответственного преподавателя английского языка и просто интересного человека // я очень благодарен ФИО и с удовольствием рекомендую его в качестве преподавателя всем желающим выучить или улучшить английский язык.

В конце рекомендательного письма располагаются реквизиты «дата», «подпись».

Модальность текста рекомендательного письма является неоднородной, что можно объяснить функциями документа. Поскольку адресант передает адресату информацию о реальных фактах, которые имели место в прошлом, в частности в профессиональной деятельности рекомендуемого, то текст имеет объективную реальную модальность: *работал в нашей компании в должности учителя; представляла вуз в городских и сельских проектах.* Однако преобладающей является ситуативная модальность необязательно предписания с оттенком убеждения: *творческий потенциал ФИО позволяет рекомендовать ее для сотрудничества; по результатам деятельности ФИО в качестве преподавателя делового английского языка могу рекомендовать ее как добросовестного сотрудника.*

Параметры третьего уровня: *пространство и время.*

Репрезентацией параметра «время» выступает реквизит «дата составления документа», указание номера телефона, адреса электронной почты. Пространство для данного документа – это место его составления, которое указывается достаточно редко, а также сфера применения – она не является ограниченной территориально, но письмо адресовано организациям или частным лицам, имеющим отношение к процессу обучения.

Рекомендательное письмо *второй разновидности* представляет собой документ, содержащий официальный отзыв коллектива*, характеризующий профессиональные и личностные качества субъекта, в настоящее

* Рассматриваются рекомендательные письма, которые дают учителям школы для повышения их категории. Используются ресурсы таких интернет-порталов, как ИНФОУРОК (URL: <https://infourok.ru>); бесплатный сервис по подбору репетиторов LOORN (URL: <https://loorn.ru>); социальный проект по поиску работы WEB-RESUME.COM.UA (URL: <https://web-resume.com.ua>); Репетируем.ru (URL: <https://repetiruem.ru>); образовательный портал МАОУ Гимназии Мулино (URL: <https://mulino58.ru/>).

время связанного с рекомендуемыми трудовыми отношениями.

Параметры первого уровня: *адресант/адресат, функция.* Адресант рекомендательного письма данной разновидности коллективный, персонифицированный – это члены комиссии, имеющей специальные полномочия: председатель, секретарь, руководители отдельных направлений педагогического процесса.

Адресат рекомендательного письма, как правило, представлен в тексте имплицитно. Это официальная вышестоящая организация в сфере образования, которая принимает решение по поводу присвоения квалификационной категории учителю, т. е. адресат является коллективным, неперсонифицированным.

Официальный характер отношений адресанта с адресатом, их разный социальный статус определяют параметр «функция». Как и письмо первой разновидности, документ выполняет информативную и презентационную функции, однако названные функции реализуются здесь несколько иначе. Значительную часть текста занимает фактуальная информация, а презентация проявляется не как убеждение адресанта, а как обоснование возможности присвоить рекомендуемому более высокую категорию.

Параметры второго уровня: *информация, структура, доминирующая модальность.* Фактуальная информация выражена в тексте вербально-цифровыми единицами, обозначениями пространственно-временных дат, что реализует интенцию обоснования: *награждена почетной грамотой (Приказ № 211/к-н от 24.12.2018 г.)* и др.

Для характеристики кандидата используются прилагательные, констатирующие положительные качества как факт: *высокий, положительный, отличный: показала высокий уровень профессионализма в сфере преподавания английского языка; за время работы зарекомендовала себя с положительной стороны: продемонстрировала отличное знание иностранного языка* и др.

Параметр «структура» также представлен иначе, чем в письме первой разновидности. Здесь отчетливо видны закрепленные во всех документах структурные элементы, присущие данному речевому жанру. Текст документа имеет три композиционных части.

Первая часть содержит реквизиты «наименование вида документа» (указывается тема документа) и «адресат» (фамилия рекомен-

дуемого): *рекомендательное письмо педагогического совета МОУ СОШ № 24 на учителя химии ФИО.*

Вторая часть текста включает описание профессиональных и личностных качеств рекомендуемого. Это анкетные данные (*образование высшее, в 1981 г. окончила Ростовский педагогический университет по специальности «Филология», учитель физики, стаж работы 33 года*); профессиональные качества (*владеет современными методами преподавания информации в средней школе*); личностные качества (*добросовестная, доброжелательная, внимательная, требовательная*).

Третья часть содержит решение комиссии: *Кандидатура ФИО рекомендована к прохождению аттестации на высшую квалификационную категорию.* Указываются фамилии членов комиссии, дата.

Функции рекомендательного письма определяют его неоднородную модальность. Поскольку адресант передает адресату информацию о реальных фактах, которые имели место в профессиональной деятельности учителя, то текст в основном имеет объективную реальную модальность (*принимала участие в конкурсе «Учитель года»; является автором методического пособия*). Кроме того, некоторые фрагменты текста отличает ситуативная модальность сообщения и необязательно-го предписания с оттенком обоснования: *На основании вышесказанного рекомендую ФИО к присвоению заявленной первой квалификационной категории по должности «учитель».*

Параметры третьего уровня: *пространство и время.* Репрезентацией параметра «время» выступает реквизит «дата составления документа», который оформляется единообразно: *2020 г.*

Таким образом, проведенный анализ рекомендательных писем двух разновидностей выявил их композиционно-содержательные и речевые различия, что позволяет говорить о роли адресанта как основного фактора, определяющего жанровые разновидности текста, их функциональную и коммуникативную специфику.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Его же. Собрание сочинений. М., 1996. Т. 5. С. 159–206.
2. Горбань О.А., Ильинова Е.Ю., Косова М.В., Шептухина Е.М. Жанровые особенности войсковых грамот середины XVIII в. (по материалам архивного фонда «Михайловский станичный ата-

ман») // Изв. Урал. фед. ун-та. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2016. Т. 18. № 4(157). С. 182–199. DOI: 10.15826/izv2.2016.18.4.074.

3. Канеева Т.Р. Речевой жанр «рекомендательное письмо»: характеристики и типы: на материале русского, английского и французского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2011.

4. Косова М.В. Динамика жанровых параметров региональных документов XVIII в. // Текст в языке, речи, культуре: сб. науч. ст. Минск, 2017, С. 123–135.

5. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: моногр. Волгоград, 2004.

6. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88–98.

* * *

1. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov // Ego zhe. Sbranie sochinenij. M., 1996. T. 5. S. 159–206.

2. Gorban' O.A., Il'inova E.Yu., Kosova M.V., Sheptuhina E.M. Zhanrovye osobennosti vojskovykh gramot serediny XVIII v. (po materialam arhivnogo fonda «Mihajlovskij stanichnyj ataman») // Izv. Ural. fed. un-ta. Ser. 2: Gumanitarnye nauki. 2016. T. 18. № 4(157). S. 182–199. DOI: 10.15826/izv2.2016.18.4.074.

3. Kaneeva T.R. Rechevoj zhanr «rekomentatel'noe pis'mo»: harakteristiki i tipy: na materiale rus-skogo, anglijskogo i francuzskogo yazykov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2011.

4. Kosova M.V. Dinamika zhanrovyh parametrov regional'nyh dokumentov XVIII v. // Tekst v yazyke, rechi, kul'ture: sb. nauch. st. Minsk, 2017, S. 123–135.

5. Olyanich A.V. Prezentacionnaya teoriya diskursa: monogr. Volgograd, 2004.

6. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra // Zhanry rechi. Saratov, 1997. S. 88–98.

Genre peculiarities of reference letter: the role of the factor of addressant

The article deals with the genre peculiarities of the modern reference letter. The model of the speech genre is presented as the system of parameters with a hierarchical organization. There is substantiated the genre genesis role of the parameter “addressant”, its specific character (its unofficiality or officiality, singularity and collectivity) determines the genre varieties of the document, the compositional and contextual and speech organization of the text.

Key words: *document text, reference letter, genre, genre characteristics, factors of addressant.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2021)

И.А. МУРЗИНОВА
(Волгоград)

КРИТЕРИИ КЛАССИФИКАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТИПАЖЕЙ

Рассматриваются существующие на данный момент классификации лингвокультурных типов, уточняются критерии, по которым эти классификации осуществляются, и категории лингвокультурных типов, представленные исследователями-лингвокультурологами. Предлагается выделять парные и непарные категории лингвокультурных типов.

Ключевые слова: языкознание, лингвокультурология, лингвокультурный типаж, теория лингвокультурных типов, классификация лингвокультурных типов.

Несмотря на то, что современные исследователи проблем лингвокультурологии и активно развивающейся в ее рамках теории лингвокультурных типов проявляют активный интерес к систематизации знаний о лингвокультурных типажах и предлагают новые критерии для дальнейшей разработки их типологии, проблема классификации лингвокультурных типов остается актуальной. По определению лингвокультурного типажа, предложенному автором теории лингвокультурных типов В.И. Карасиком, лингвокультурный типаж представляет собой обобщенный тип личности, выделяемой по социально значимым параметрам в рамках определенного социально-этнического общества, проявляющий определенные речеповеденческие характеристики и узнаваемый носителями конкретной этно- или социокультуры по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации. Поведение и ценностные ориентации лингвокультурных типов оказывают определенное влияние на лингвокультуру в целом [7].

Как справедливо отмечает О.И. Берельковская, «термин “лингвокультурный типаж” представляется наиболее подходящим для изучения и описания образов англосаксонской лингвокультуры, поскольку в нем акцентируется внимание, во-первых, на культурно-диагностической значимости конкретного индивидуума для понимания соответствующей культуры и, во-вторых, на изучении этого индивидуума с позиций лингвистики (с учетом обозначения, выражения и опи-

сания соответствующего образа, воплощенного в языке)» [1, с. 34].

Современные исследования лингвокультурных типов выполняются на материале русского, британского, американского, немецкого, китайского, цыганского коммуникативного поведения (см., например, коллективную монографию волгоградских исследователей [11]). При классификации лингвокультурных типов исследователи опираются на самые разные критерии. При этом базовой остается классификация лингвокультурных типов по признаку принадлежности к тому или иному социуму. По данному критерию автором теории лингвокультурных типов В.И. Карасиком были выделены два основных вида концептов типизируемых личностей:

1) *этнокультурные лингвокультурные типы* (типажи, принадлежащие к определенному этносу);

2) *социокультурные лингвокультурные типы* (типажи, принадлежащие к определенным социальным группам) [7].

Помимо этнолингвокультурных и социолингвокультурных типов, ученые рассматривают парные категории лингвокультурных типов, противопоставляемые друг другу по различным критериям классификации:

– по степени выраженности узнаваемых характеристик – *яркие* (модельные личности) и *неяркие* типы [6; 9];

– по признаку оценочного знака – *положительные* и *отрицательные* [9], также *мелиоративные* и *пейоративные* [1];

– по признаку реальности языковой личности – *реальные* и *фикциональные* [8; 10; 14];

– по временному признаку, т. е. по наличию или отсутствию прототипных личностей типажа в современном физическом мире – *исторические* и *современные* [3];

– по ассоциативному признаку – *фиксированные* и *дисперсные* [11];

– по признаку широты распространения – *глобальные* и *региональные* типы [15].

По некоторым признакам можно обозначить отдельные *непарные категории лингвокультурных типов*, не имеющие «пары» (четко выраженной бинарной оппозиции):

– по степени актуальности – *узкоспецифические лингвокультурные типы*, актуальные и близкие лишь для определенных социальных групп или в определенные периоды [5];

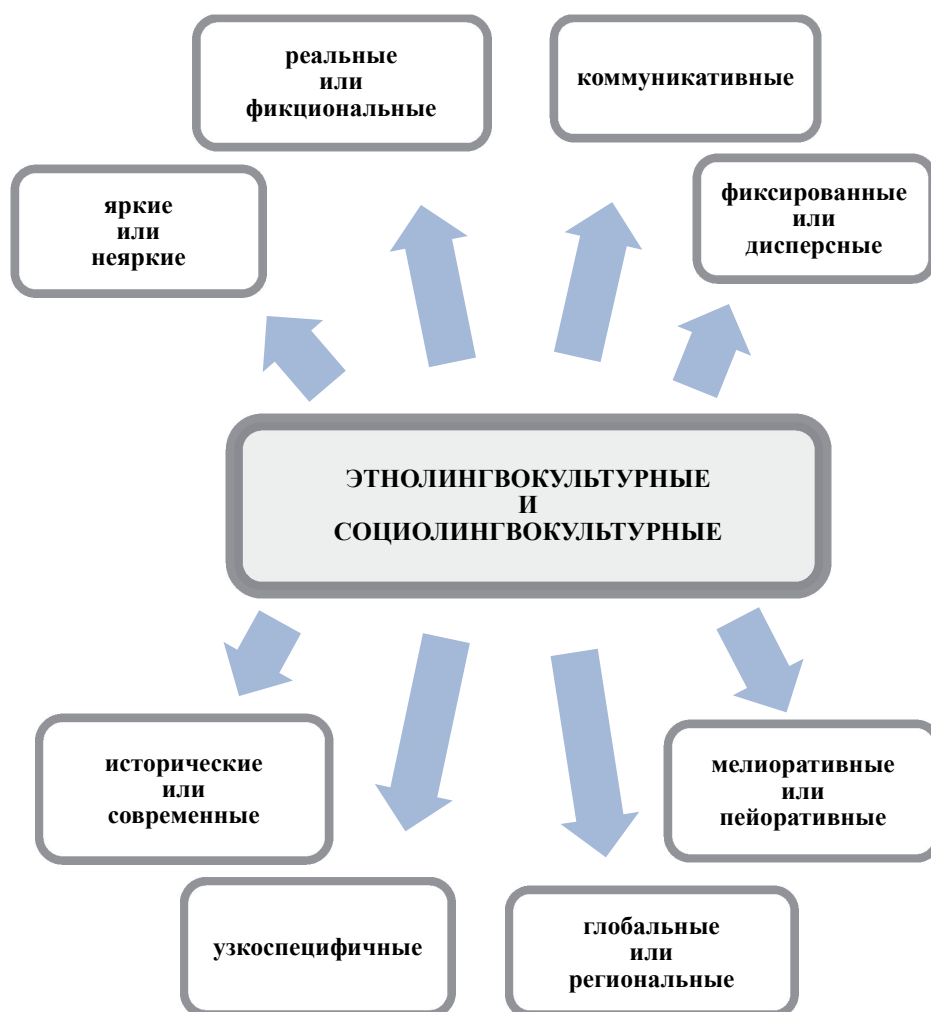
– по методологической направленности изучения лингвокультурного типажа можно выделить *коммуникативные лингвокультурные типажи* [13].

Рассмотрим более подробно некоторые из представленных выше категорий, относящиеся к более поздним классификациям лингвокультурных типажей. Отметим, что выделение глобальных лингвокультурных типажей [15] вовсе не означает, что такие типажи обладают исключительно универсальными, усредненными характеристиками, которые могут быть обнаружены вне тех лингвокультур, в которых существуют данные типажи. Исходя из определения лингвокультурного типажа, лю-

бой глобальный лингвокультурный типаж может быть рассмотрен только в рамках какой-либо лингвокультуры, с учетом как «универсальных», инвариантных характеристик, свойственных для изучаемого типажа в разных лингвокультурных сообществах, так и лингвокультурной специфики данного типажа в рассматриваемой лингвокультуре.

Следует также заметить, что категория коммуникативных лингвокультурных типажей [13] является непарной, т. к. ей нельзя бинарно противопоставить какую-либо другую, противоположную категорию типажей. Это связано с тем, что, являясь концептом типизируемой личности, лингвокультурный ти-

Классификация лингвокультурных типажей



паж, как любой концепт, имеет сложную, «фасеточную», структуру, благодаря которой исследователь может выбрать в качестве объекта анализа любую грань этой структуры, любой аспект изучения лингвокультурного типажа, в частности коммуникативный, являющийся наиболее значимым для лингвистически направленного исследования.

Категорию *узкоориентированных типажей*, которой по критерию актуальности либо неактуальности лингвокультурного типажа Е.М. Дубровская предлагает дополнить ранее упомянутую классификацию В.И. Карасика, подразделяющую лингвокультурные типаж на этно- и социокультурные, мы предлагаем отнести к непарным, выделив отдельную группу узкоспецифичных типажей. Это «те типаж, актуальность которых зависит от временного отрезка исследования <...> национально-территориальных особенностей <...> или же иных факторов» [5]. Их следует выделить в самостоятельную группу, не противопоставленную этнолингвокультурными социолингвокультурным типажам (поскольку этнолингвокультурные и социолингвокультурные типаж представляют собой парную категорию и уже по своему определению выделяются по критериям принадлежности либо ко всему этносу в целом, либо к определенным социальным группам, существующим в пределах того или иного этноса). При этом и те и другие типаж могут являться в большей или меньшей степени актуальными для представителей исследуемых лингвокультур, в которых данные типаж можно обнаружить, и других лингвокультур, отождествляющих данный типаж с конкретным этносом или социальной группой «чужой» лингвокультуры.

Хотелось бы также уточнить еще один момент. В качестве примеров «узкоориентированных» лингвокультурных типажей Е.М. Дубровская приводит лингвокультурные типаж «грязетка» [4], «калмыцкий аристократ» [2], «британская королева» [12] и др. Исследователь полагает, что термин *узкоориентированный лингвокультурный типаж* может быть применен к типажам «описать и выделить особенности которых способен далеко не каждый носитель языка, а лишь тот, для кого данный ЛКТ актуален и близок» [5]. Соглашаясь с Е.М. Дубровской в том, что отдельные типаж могут лишь фрагментарно присутствовать в коллективном сознании представителей определенной лингвокультуры, являясь актуальными не для всех представителей социума, а только для определенной социальной

группы, на определенном отрезке временно-го континуума, на определенной территории и т. п., в то же время мы не можем согласиться с тем, что типаж «британская королева» является узкоспецифичным, по следующим причинам: 1) типаж «британская королева» является ярким лингвокультурным типажом (термин В.И. Карасика, см., например, [6; 9]), модельной личностью, узнаваемой всеми представителями британского социума и оказывающей существенное воздействие на британскую культуру в целом, и 2) отождествляется представителями других этнокультур, в том числе и русской, с британской культурой, что подтверждено результатами специального исследования (см.: [12]). Отметим также, что любой типаж редуцируется и теряет свою актуальность, если исследуется в «чужом» для него лингвокультурном сообществе.

Таким образом, мы пришли к следующим основным выводам:

1) с позиций методологии классификация лингвокультурных типажей может осуществляться как за счет выявления парных категорий, представленных бинарными оппозициями, так и за счет выделения самостоятельных, непарных категорий, не имеющих бинарной оппозиции;

2) уже существующие классификации лингвокультурных типажей дополнились за последние несколько лет парными категориями (глобальные и региональные лингвокультурные типаж) и непарными категориями (узкоспецифичные и коммуникативные лингвокультурные типаж);

3) активная разработка типологии лингвокультурных типажей, продолжающаяся в настоящее время, говорит об актуальности научного направления «теория лингвокультурных типажей» для современных исследователей.

Список литературы

1. Берельковская О.И. К вопросу о классификации лингвокультурных типажей (на примере лингвокультурного типажа «злодей» / «антигерой» в англосаксонской саге «Беовульф») // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. 2016. № 30. С. 33–38.
2. Босчаева Н.Ц. Лингвокультурный типаж «калмыцкий аристократ» [Электронный ресурс]. URL: http://www.lib.kalmsu.ru/text/TRUD/Boschaeva_NC/p004.pdf (дата обращения: 24.02.2016).
3. Деревянская В.В. Лингвокультурный типаж «британский колониальный служащий»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008.
4. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типаж России и Франции XIX в. Волгоград, 2007.

5. Дубровская Е.М. Лингвокультурный типаж «человек богемы»: динамический аспект: дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2017.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
7. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж «русский интеллигент» // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. Волгоград, 2005. С. 25–61.
8. Карасик В.И. Языковые ключи. М., 2009.
9. Карасик В.И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. Волгоград, 2005. С. 5–25.
10. Коровина А.Ю. Лингвокультурный типаж «сноб» в английской художественной литературе // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. Волгоград, 2005. С. 223–233.
11. Лингвокультурные типажы: признаки, характеристики, ценности: кол. моногр. / под ред. О.А. Дмитриевой. Волгоград, 2010.
12. Мурзинова И.А. Лингвокультурный типаж «британская королева»: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009.
13. Мурзинова И.А. О соотношении понятий «лингвокультурный типаж» и «коммуникативный типаж» // Российская наука в современном мире: сб. ст. XXX Междунар. науч.-практ. конф. М., 2020. Ч. II. С. 88–92.
14. Ножевникова Е.Г., Проскурякова М.П. Фикциональные типажы в концептуальной картине мира и специфика их репрезентации в языке (на примере лингвокультурного типажя «волшебник») // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2018. № 41. С. 83–93.
15. Резник В.А. Содержание, объем и структура лингвокультурного типажя «британский лорд» в синхронии и диахронии: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2015.
5. Dubrovskaya E.M. Lingvokul'turnyj tipazh «chelovek bogemy»: dinamicheskij aspekt: dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk, 2017.
6. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
7. Karasik V.I. Lingvokul'turnyj tipazh «russkij intelligent» // Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sb. nauch. tr. / pod red. V.I. Karasika. Volgograd, 2005. S. 25–61.
8. Karasik V.I. Yazykovye klyuchi. M., 2009.
9. Karasik V.I., Dmitrieva O. A. Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya // Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sb. nauch. tr. / pod red. V. I. Karasika. Volgograd, 2005. S. 5–25.
10. Korovina A.Yu. Lingvokul'turnyj tipazh «snob» v anglijskoj hudozhestvennoj literature // Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sb. nauch. tr. / pod red. V. I. Karasika. Volgograd, 2005. S. 223–233.
11. Lingvokul'turnye tipazhi: priznaki, harakteristiki, cennosti: kol. monogr. / pod red. O.A. Dmitrievoy. Volgograd, 2010.
12. Murzinova I.A. Lingvokul'turnyj tipazh «britanskaya koroleva»: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2009.
13. Murzinova I.A. O sootnoshenii ponyatij «lingvokul'turnyj tipazh» i «kommunikativnyj tipazh» // Rossijskaya nauka v sovremennom mire: sb. st. XXX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2020. Ch. II. S. 88–92.
14. Nozhevnikova E.G., Proskuryakova M.P. Fikcional'nye tipazhi v konceptual'noj kartine mira i specifika ih reprezentacii v yazyke (na primere lingvokul'turnogo tipazha «volshebnyk») // Vestn. Nizhegor. gos. lingv. un-ta im. N.A. Dobrolyubova. 2018. № 41. S. 83–93.
15. Reznik V.A. Soderzhanie, ob'em i struktura lingvokul'turnogo tipazha «britanskij lord» v sinhronii i diahronii: dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2015.

* * *

1. Berel'kovskaya O.I. K voprosu o klassifikacii lingvokul'turnyh tipazhej (na primere lingvokul'turnogo tipazha «zlodej» / «antigerov» v anglosaksonskoj sage «Beovul'f») // Teoriya i praktika lingvisticheskogo opisaniya razgovornoj rechi. 2016. № 30. S. 33–38.
2. Boschaeva N.C. Lingvokul'turnyj tipazh «kalmyckij aristokrat» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.lib.kalmsu.ru/text/TRUD/Boschaeva_NC/p004.pdf (data obrashcheniya: 24.02.2016).
3. Derevyanskaya V.V. Lingvokul'turnyj tipazh «britanskij kolonial'nyj sluzhashchij»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2008.
4. Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnye tipazhi Rossii i Francii XIX v. Volgograd, 2007.

The criteria of the classification of linguocultural personality types

The article deals with the current classifications of the linguocultural personality types. There are specified the criteria for the classification and the categories of the linguocultural personality types presented by the researches of linguoculturology. There is suggested to reveal the pair and impair categories of the linguocultural personality types.

Key words: study of language, linguoculturology, linguocultural personality type, theory of linguocultural personality types, classification of linguocultural personality types.

(Статья поступила в редакцию 19.04.2021)

С.М. ТАТАРКИНА
(Фрязино)

**АТРИБУТИВНЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ОРУЖИЯ
В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА
«НАСИЛИЕ»**

В ходе исследования на материале англосаксонских поэм приводится анализ лексических единиц, описывающих оружие как средство насилия. На основе лингвокультурного подхода к изучению концепта VIOLENCE (насилие) приводится описание данных атрибутивов, исходя из их деления на лексико-семантические группы по функциональному признаку, что позволяет воссоздать более четкую языковую картину мира в истории английского языка.

Ключевые слова: *англосаксонский, концепт, violence (насилие), языковая картина мира, семантический компонент, репрезентация значения, оружие.*

Англосаксонская эпическая поэма представляет собой памятник духовной культуры, который знакомит с представлениями о народе и эпохе того периода, помогает понять природу человека, социума, место человека в этом социуме, указывает на положительные и отрицательные аспекты. Используя различные выразительные средства экспрессивности, автор пытается привлечь читателя, пробудить в нем определенные эмоции и чувства через выраженные в языке понятия, являющиеся фрагментом картины мира определенного периода в истории. Репрезентация понятий открывает «неисчерпаемые возможности для обнаружения древнейших когнитивных процессов...» с целью созерцания мира глазами древних [6, с. 52].

Целью настоящего исследования является описание функциональной экспрессивности прилагательных в поэмах англосаксонского периода в контексте репрезентации концепта 'violence' (насилие) как одной из составляющих национально-языковой картины мира. Насилие как сложный и многоаспектный феномен исследуется в различных областях знаний: в философии, политологии, социологии, культурологии, праве, этике. Лингвистика не относится к исключениям, т. к. изучение языка является «продуктивным способом интерпретации человеческой культуры» [4, с. 337].

Лексема *violence (насилие)* в словаре Merriam-Webster Dictionary [12] имеет следующие

значения: 1) 'the use of physical force so as to injure, abuse, damage, or destroy' («применение физической силы с целью причинения вреда, оскорбления, жестокого обращения, уничтожения»); 2) 'injury by or as if by distortion, infringement, or profanation: outrage' («причинение вреда/ущерба путем покушения, искажения, осквернения: оскорбление»); 3) 'intense, turbulent, or furious and often destructive action or force' («яростное и часто разрушительное деяние или сила»); 4) 'vehement feeling or expression' («яростное чувство или выражение его»). Вероятно, применение физической силы в архаическом обществе осуществлялось различными средствами, но основным являлось оружие, используемое как для нападения, так и для защиты. При исследовании номинаций оружия особое внимание привлекают прилагательные, его описывающие, поскольку они являются выразительным средством отражения мыслительной деятельности человека той эпохи, а следовательно, и воссоздания языковой картины мира. Они не только привносят экспрессию и «детализируют или ограничивают, уточняют или специфицируют», они придают разнообразные оттенки оценочных значений [5, с. 227]. Уместно привести цитату М.П. Брандеса, иллюстрирующую возможность «увидеть» написанное: «Важно не только само слово, важна мелодия, скрывающаяся за словами... важно все то, что не выражается словами, но реально существует» [2, с. 127]. Слово может «определять эмоциональный тон высказывания и эмоционально заряжать близлежащие слова, которые приобретают новое, несвойственное им в других контекстах эмоциональное звучание» [7, с. 83]. Таким образом, прилагательные способны вызывать чувственно-образные представления, ассоциации, устанавливая невидимые связи, отражать переживания, давать оценку предмету, явлению, человеку. Многие прилагательные – атрибутивы – в англосаксонской поэзии, описывающие оружие, предмет насилия, являются лексически нейтральными, но употребление их в контексте способствует усилению их эмоционально-оценочного потенциала и приращению дополнительных характеристик [Там же, с. 92–93].

Исследуемые лексические единицы, которые описывают *armogu* (вооружение) и *armog* (снаряжение – доспехи, броня, латы, шлем и т. п.), можно условно разделить на несколько лексико-семантических групп, отображающих: 1) функциональность оружия как сред-

ства насилия; 2) форму оружия; 3) свойства и качества оружия; 4) оружие как предмет роскоши и красоты; 5) оружие как предмет персонификации.

Функциональность оружия как средства насилия, способного ранить, убить, наблюдается в словосочетании *brune helmas*. В приведенном ниже отрывке атрибутивом к существительному *helmas* («шлемы») выступает прилагательное *brun*, имеющее значение ‘brown, dark, dusky’ [8, p. 128] («коричневый, бурый, темный, черный»), подразумевающее цвет крови, который при свертывании варьируется от темно-алого до багряного, темно-го и даже черного оттенков: *heolfrig herereaf, hyrsta scyne, bord ond bradswyrd, brune helmas, dyre madmas* [1] («трофей окровавленный – доспех превосходный, щит, меч широкий, шлемы червлёные, самоцветы бесценные»).

Темная, черная кровь является символом смерти как неотъемлемой составляющей любых военных действий, поскольку война всегда сопровождается насилием. Автор текста через окрашенный кровью цвет шлема усиливает ассоциации с войной, смертью, насилием и таким образом воздействует на читателя и его восприятие.

Образ воина, неустанно и неистово сражающегося до смерти, возникает при появлении прилагательного *swátig* в значении ‘sweaty, bloody’ («потный, кровавый, кровоточащий») [8, p. 944] в функции определения существительного *helm* («шлем»), что опять же указывает на силу удара оружия как средства насилия и жестокость древнего воина:

...of ðam siðfate
sylyfre brohton,
eorlas æscrofe,
Holofernes
sweord ond *swatigne* helm,
swylce eac side byrnan
gerenode readum golde... (Judith, 335)*

за поход памятный
преподнесли вожди,
владельцы копий крепких,
меч Олофернов,
шлем, кровью сочащийся,
кольчугу широкую,
чистым златом украшенную...

Синонимом к слову *swátig* можно считать прилагательное *blódig* в значении *bloody* («кро-

вавый»), встречающееся в поэме *The Battle of Maldon* («Битва при Мэлдоне») в словосочетании *blōdigne gār* («окровавленное жало») (*The Battle of Maldon*, 154).

В этом же произведении мы сталкиваемся с еще одной лексемой, описывающей шлем: *ðyrel – þyrel* (‘perforated, having a hole or holes, pierced through’ [8, p. 1085] – «продырявленный, с отверстием, проколотый, пронзенный»), наглядно демонстрирующий результат нанесения удара колющим оружием в голову.

Наиболее частотным атрибутивом меча можно считать слово *fág* ‘coloured, stained, dyed, tinged, shining, variegated’ [Ibid., p. 269] («цветной, окрашенный, запятнанный, испачканный, блестящий, разноцветный»):

1) ...*fyllan folctogan fagum sweordum*... (Judith, 194) («рубите вождей их мечами багряными»);

2) ...*Hi ða fromlice fagum swyrdum, hæleð higerofe, herpað worhton þurh laðra gemong*... (Judith, 301) («мужественно мечами багряными витязи великодушные, брешь пробивали сквозь полчища вражь»);

3) *Sloh ða wundenlocc þone feondsceaðan fagum mece*... (Judith, 104) («Затем, златокудрая, ударила ненавистного врага мечом багряным»).

В переводе используется *багряный*, что подразумевает пятна крови на мече. Такой выбор слова оправдан значением «запятнанный» (‘stained’), т. е. запятнанный кровью после применения оружия.

Негативную окраску оружию придает прилагательное *ættryn* ‘poisonous’ [Ibid., p. 24] («ядовитый, начиненный ядом») в словосочетании *ættrynne ord* («дроты отравленные») (*The Battle of Maldon*, 47).

В текстах поэм выделен ряд нейтральных прилагательных, характеризующих оружие с точки зрения формы: *brād/sid* («широкий»), *rond* («круглый»). В поэме «Юдифь» прилагательное *brād* имеет значение ‘broad, open, large, spacious, copious’ [Ibid., p. 118] («широкий, открытый, большой, обширный») по отношению к щиту и мечу:

heolfrig herereaf,
hyrsta scyne,
bord ond brādswyrd (Judith, 316)

трофей окровавленный –
доспех превосходный,
щит, меч широкий;

þā hwile þe hē mid handum healdan mihte
bord and brād swurd (*The Battle of Maldon*, 15)

Пока рука его клинком широким
и щитом владеет...

* Здесь и далее при цитировании в круглых скобках указаны название текста и номер строки. Judith цитируется по источнику [1], Elene – [10], Juliana – [11], *The Battle of Brunanburh* – [13], *The Battle of Maldon* – [14], *The Gifts of Men* – [15].

Форма оружия, в частности лука, просматривается в поэме *Judith* («Юдифь»), где *hornbogan* образовано от существительного *hornboga* ('a bow with the ends curved like a horn' – «лук, концы которого изогнуты в форме рога») [9]:

...of *hornbogan*, *strælas stedehearde*... (*Judith*, 223)
...из луков рогоизогнутых, стрел
вечноостренных ...

Несмотря на нейтральное значение прилагательного *brād*, его форма все же добавляет выразительность тем видам оружия, с которыми оно употребляется, поскольку ширина коррелирует с размером лезвия, что добавляет информацию о предмете и способствует более широкому представлению о нем: шире – больше – опаснее.

В одной из поэм при описании кольчуги также встречается синоним прилагательного *brād – sīd* в значении 'wide, broad, spacious, ample, extensive' [8, p. 870] («широкий, просторный, большой, обширный»), посредством которого автор показывает необходимость и важность именно такой формы защитной одежды воина – свободной, широкой, не облегающей, не стесняющей движений, а значит, предопределяющей успех в военных действиях:

of ðam *siðfate*
syulfre brohton,
eorlas æscrofe,
Holofernes
sweord ond swatigne helm,
swylce eac sīde bynna
gerenode readum golde... (*Judith*, 335)

за поход памятный
преподнесли вожжи,
владельцы копий крепких,
меч Олофернов,
шлем, кровью сочащийся,
кольчугу широкую,
чистым золотом украшенную...

Еще одну форму оружия мы наблюдаем в поэме *The Gifts of Men* («О дарованиях человеческих»): *scyldes rond* («щиты круглые») (*The Gifts of Men*, 65).

Выявлен ряд прилагательных, отражающих и форму предмета, и его качество. Так, атрибутивом к существительному *меч* выступает *scearpne*, производное от *scearp* 'sharp, having a fine edge or point' [Ibid., p. 825] («острый, имеющий острые края или конец»):

...*scearpne mese*, *scurum heardne*... (*Judith*, 78)
... меч отточенный, кованный крепко...

В поэме *The Battle of Brunanburh* («Битва при Брунабурге») (*The Battle of Brunanburh*, 68) также фигурирует словосочетание *sweordes ecgum* («клинками острыми»), в котором прилагательное *ecgum* образовано либо от существительного *ecg* со значением 'an edge, a sharpness, blade, sword' («острие, лезвие, клинок, меч») [9], либо от глагола *ecgan* – 'to give an edge, to sharpen' («подтачивать, точить, заострять»).

Наличие вышеупомянутых прилагательных перед существительными, обозначающими оружие, свидетельствует, с одной стороны, о его форме: острый – суживающийся к концу, имеющий острый угол, но в то же время они имеют значение «отточенный, хорошо режущий, колющий», что характеризует уже качество предмета, наделяя его дополнительным свойством – опасный для жизни.

Качество предмета прослеживается и в следующем примере:

...of *hombogan*, *strælas stedehearde*... (*Judith*, 223)
...из луков рогоизогнутых, стрел
вечноостренных...

Прилагательное *stedeheard*, имеющее значение 'of enduring hardness, very hard' («твердый, прочный, способный выдерживать удары») [8, p. 914], подчеркивает силу натяжения тетивы лука и прочность стрелы, выпускаемой из него, силу ненависти к неприятелю, закаленность металла в боях. О прочности оружия из металла также свидетельствует следующий эпизод:

Hī lēton þā offolman *fēolhearde speru*
(*The Battle of Maldon*, 108)

Так пустили стаю копий, как сталь, каленых

Прилагательное, определяющее копье, *fēolheard* означает 'file-hard, hard like afile' [Ibid., p. 277] («обладающий твердостью каленой стали, каленый, закаленный»). Эту же твердость и прочность оружия мы наблюдаем в словосочетании *mese, scurum heardne* (*Judith*, 78) («крепко кованный меч»), в котором эпитет *heardneb* в значении 'having a hard beak' («имеющий твердый клюв, острие») [Ibid., p. 522] часто употреблялся в англосаксонской поэзии по отношению к ворону – птице, на протяжении многих веков считавшейся вестником беды, медиатором между жизнью и смертью.

Военное снаряжение (*armog*) не только защищало, но и украшало воина, отличившегося в боях, передавалось по наследству как символ успеха и победы, как предмет восхищения, драгоценность, поскольку часто изготавливалось из золота и украшалось драгоценны-

ми камнями. Об этом свидетельствуют прилагательные, выступающие эпитетами в описании оружия:

1) *gudſceorp gumena – golde gefrætewod* («одежды дружинные, златом изукрашенные») (Judith, 327), где прилагательное *gefrætewod*, образованное от глагола *ge-frætewian*, имеет значение ‘to adorn, deck, trim’ [8, p. 393] («украшать, наряжать»);

2) *gylden grima* («золотые шлемы») (The Gifts of Men, 125); *gylden* ‘golden’ («золотой») [Ibid., p. 494];

3) *fealohilte swurd* («золотом украшенный клинок») (The Battle of Maldon, 166), *fealo-hilte* ‘having a yellow or golden handle’ [Ibid., p. 272] («имеющий желтую или золотую рукоятку»);

4) *scirmæled swyrd* – «богато украшенный меч» (Judith, 230), *scir-mæled* ‘brightly marked, bright with inlaid ornaments’ [Ibid., p. 837] («украшенный, инкрустированный украшениями»);

5) *geatolic gudſcrud* – «сверкающая одежда дружинная» (Elene, 257), *geatolic* ‘adorned, splendid’ [Ibid., p. 290] («украшенный, великолепный, роскошный»).

Анализ прилагательных выявляет не только стремление древнеанглийских воинов богато украсить свою амуницию. Часть прилагательных используется для персонификации оружия, что наделяет его соответствующими характеристиками. Например, определение клинка в словосочетании *ecgum gecoste* (Judith, 230) выражается словом *ge-cost* ‘tried, proved, chosen’ [Ibid., p. 381] («проверенный, испытанный, избранный, верный»), и это же прилагательное употребляется в другой поэме в репрезентации меча: *brogden byrne ond bill gecost* (Elene, 257) – «кольчуга тканая и меч верный».

Автор переносит человеческие качества на оружие и в приводимом ниже отрывке:

of ðam siðfate
sylfre brohton,
eorlas æscrofe... (Judith, 335)

за поход памятный
преподнесли вожди,
владельцы копий крепких...

Здесь копье фигурирует как *æsc-róf* в значении ‘spear-famed, distinguished in battle, illustrious, noble’ [Ibid., p. 19] («прославленный в бою, отличившийся в бою, известный, знаменитый, превосходный»).

Похожим качеством наделены *wigge ge-weorðod* – «копья ценные» (Elene, 150), где прилагательное *ge-weorþ* является производным от *weorþ* и имеет значение ‘worthy, honourable, noble, excellent / honoured, highly thought

of, held in esteem, valued, dear’ [8, p. 1199] («достойный, благородный, уважаемый, почтенный, ценный, дорогой»).

Автор также персонифицирует лук с человеком в следующем эпизоде:

bogan wæron *bysige*, bord ord onfēng...
(The Battle of Maldon, 108)
луки труждались, жала, визжа, в щиты
вонзались...

Повествуя об оружии и применяя прилагательное *bysig* в значении ‘occupied, diligent, laborious, busy, industrious’ [Ibid., p. 141] («занятый, усердный, старательный, трудолюбивый»), данный эпитет характеризует оружие как постоянно находящееся при деле, отличающееся трудолюбием, любовью к своему делу – признаками, характерными для человека.

Литературный прием олицетворения также реализуется посредством прилагательного *hár*, означаящим ‘hoar, hoary, grey, old’ [Ibid., p. 510] («седой, старый, древний») в словосочетании *hare byrnan* (Judith, 230) («кольчуги древние») и показывает состояние изношенности доспехов, что свидетельствует о постоянном вовлечении англосаксонских воинов в военные действия. Передаваемая по наследству, кольчуга несет отпечаток поражений и побед, является символом мужества и храбрости воинов.

Оружие наделялось мистической силой, божественной благодатью: *haligne scyld* – «щит святой» (Juliana, 386), где прилагательное *hálilig* имеет значение ‘holy, sanctus, sacer’ [Ibid., p. 505] («святой, священный»), что свидетельствует об исключительной важности оружия в жизни человека той эпохи.

Уместно обратить внимание на словосочетание *hyrsta scyne* («доспех превосходный») (Judith, 366), в котором *scine* – ‘beautiful, fair, bright’ [Ibid., p. 833] («красивый, прекрасный, блестящий»). Во всех этих примерах, отражающих оценочность, оружие репрезентируется как лучшее, проверенное, известное, прославленное, но имеющее основную функцию – применяемое для уничтожения живой силы неприятеля. Одобрительная оценка оружия и военного снаряжения, его исключительность, красота и изящество просматриваются в следующих примерах:

1) *grimhelm manig, ænlic eoforcumbul* («шлемы с острым забралом, красивым кабаном увенчанные») (Elene, 259), *æn-lic* ‘only, singular, incomparable, excellent, beautiful, elegant’ [Ibid., p. 16] («единственный, несравненный, отличный, превосходный, красивый, изящный»);

2) *legene sweorde* («меч сияющий») (Elene, 756), *legene* является производным от *lig* со значением ‘flame, lightning’ [8, p. 640] («пламя, яркий свет, сияние, молния») – не только меч может сверкать драгоценными камнями, но и металл, из которого изготовлен меч, может сверкать на солнце, что говорит о частоте наносимых или отражаемых ударов этого вида оружия при свете дня.

Последнее предположение можно также подтвердить такими словосочетаниями, встречающимися в разных англосаксонских поэмах:

1) *garas lixtan* – «сияющее оружие» (Elene, 125), где *lixtan* образовано от глагола *lixan* в значении ‘to shine, glitter, gleam’ [Ibid., p. 644] («сиять, блестеть, сверкать, светиться»);

2) *mscirne mese* – «мечи сверкающие» (The Gifts of Men, 65), в котором определением является прилагательное *scir* – ‘bright, lustrous, glittering, brilliant’ [Ibid., p. 836] («блестящий, сверкающий, выдающийся»).

Таким образом, оружие как средство насилия описывается различными прилагательными, которые дают представление о функциональности оружия, его формах, отношении человека к нему через персонификацию и наделение человеческими характеристиками. Не последнее место занимало желание придать оружию красоту и стать в какой-то степени предметом роскоши. В целом проведенный нами анализ прилагательных, описывающих оружие как средство насилия, позволил сделать вывод, что оружие может не только символизировать войну и смерть, ненависть, ярость, испытываемую к неприятелю, но и являться источником богатства, красоты, святости, полного доверия, надежности, успеха, удачи в борьбе с неприятелем.

Список литературы

1. Билингва: англосаксонская поэма «Юдифь» [Электронный ресурс] // История Британии с 400 РХ до нормандского завоевания. Источники. Реконструкция. Поэзия. URL: http://britanniae.ru/poem/OE_Judith.htm (дата обращения: 02.03.2021).
2. Брандес М.П. Стилистический анализ. На материале немецкого языка. М., 1971.
3. Гусейнов А.А. Понятие насилия // Философия, наука, цивилизация. М., 1999. С. 293–308.
4. Дементьева Я.С. Реализация концепта «насилия» в произведениях американских писателей [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2017. № 46(180). URL: <https://moluch.ru/archive/180/46552/> (дата обращения: 02.03.2021).
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание. М., 2004.
6. Маковский М.М. Картина мира и миры образов // Вopr. языкознания. 1992. № 6. С. 36–53.

7. Просьянникова О.И. Актуализация имплицитности художественной детали в текстах психологической прозы (на материале английского психологического рассказа XX века): дис. ... канд. филол. наук. СПб. – Пушкин, 2004.

8. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary: Based on the manuscript collections of... Joseph Bosworth / ed. by Thomas Northcote Toller. L., 1954.

9. Bosworth Toller's Anglo-Saxon Dictionary online [Electronic resource] // URL: <https://boswor-thtoller.com/19533> (дата обращения: 12.05.2021).

10. Elene [Electronic resource] // Internet Sacred Texts Archive. URL: https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a02_06.htm (дата обращения: 19.02.2021).

11. Juliana [Electronic resource] // Internet Sacred Texts Archive. URL: https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a03_05.htm (дата обращения: 28.03.2021).

12. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 02.03.2021).

13. The Battle of Brunanburh [Electronic resource] // Internet Sacred Texts Archive. URL: https://www.sacred-texts.com/neu/ascp/a10_01.htm (дата обращения: 29.03.2021).

14. The Battle of Maldon [Electronic resource] // Bright's Anglo-Saxon Reader: Wikisource, the free online library. URL: https://en.wikisource.org/wiki/Bright%27s_Anglo-Saxon_Reader/The_Battle_of_Maldon (дата обращения: 12.05.2021).

15. The Gifts of Men [Electronic resource] // Bright's Anglo-Saxon Reader. URL: [https://en.wikisource.org/wiki/The_Exeter_Book_\(Jebson\)/The_Gifts_of_Men](https://en.wikisource.org/wiki/The_Exeter_Book_(Jebson)/The_Gifts_of_Men) (дата обращения: 12.05.2021).

* * *

1. Bilingva: anglosaksonskaýa poema «Yudif» [Elektronnyj resurs] // Istoriya Britanii s 400 RH do normandskogo zavoevaniya. Istochniki. Rekonstrukciya. Poeziya. URL: http://britanniae.ru/poem/OE_Judith.htm (data obrashcheniya: 02.03.2021).

2. Brandes M.P. Stilisticheskiy analiz. Na materiale nemeckogo yazyka. M., 1971.

3. Guseynov A.A. Ponyatie nasiliya // Filosofiya, nauka, civilizaciya. M., 1999. S. 293–308.

4. Dement'eva Ya.S. Realizaciya koncepta «nasilie» v proizvedeniyah amerikanskih pisatelej [Elektronnyj resurs] // Mol. uchenyj. 2017. № 46(180). URL: <https://moluch.ru/archive/180/46552/> (data obrashcheniya: 02.03.2021).

5. Kubryakova E.S. Yazyk i znanie. M., 2004.

6. Makovskij M.M. Kartina mira i miry obrazov // Vopr. yazykoznanija. 1992. № 6. S. 36–53.

7. Prosyannikova O.I. Aktualizaciya implicitnosti hudozhestvennoj detalj v tekstah psihologicheskogo rasskaza XX veka): dis. ... kand. filol. nauk. SPb. – Pushkin, 2004.

Attributive characteristics of weapon in the representation of the concept "violence"

The article deals with the analysis of the lexical units describing the weapon as the means of violence on the basis of the Anglo-Saxon poems. There are described these attributives based on the linguocultural approach to studying the concept VIOLENCE according to the division to the lexical and semantic groups by the functional feature that allows to reconstruct more distinct language world picture in the history of the English language.

Key words: *Anglo-Saxon, concept, violence, language world picture, semantic component, representation of meaning, weapon.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2021)

И.В. ЭДЕЛЕВА, А.Р. МУСТАФИНА
(Уфа)

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Описываются особенности употребления англицизмов, а также выявляется степень их укоренения в речи современной молодежи. Материалом исследования послужили английские заимствования, отобранные в результате наблюдения за речью студентов первого курса университета. При помощи метода социологического анализа (онлайн-анкетирования) уточняются особенности лексического значения исследуемых слов, выявляются причины и сферы их употребления.

Ключевые слова: *заимствования, англицизмы, онлайн-анкетирование, семантическая адаптация, речевая экономия.*

Введение. В последнее время речь современной молодежи активно пополняется большим количеством новых иностранных слов. Данное явление, безусловно, связано с новыми реалиями нашей действительности: с глобализацией и компьютеризацией всех

сфер жизни общества, развитием и доступностью сети Интернет, наличием всевозможных устройств (телефонов, планшетов и т. п.), имеющих выход в Интернет. Многочисленные вопросы о том, насколько осознанно и прочно новые иностранные слова укоренились в речи молодежи, в каких ситуациях и в каком значении используется подобная лексика, определяют актуальность данной работы.

Объектом нашего исследования послужила речь студентов первого курса университета, в которой наблюдалось использование новых иностранных слов. Предметом исследования являются слова *бан/банить, донат/донатить, крафтить, лайтовый, лук, лут/лутать, нуб/нубик, рофлить, фит, флексить, хайп/хайпануть, хейтер/хейтить, чилить, читер/читерить, юзать*. Цель исследования – определить причины и сферы употребления английских заимствований и выявить степень их укоренения в языке современной молодежи.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить наиболее часто употребляемые в речи студентов первого курса университета заимствования из английского языка;
- 2) проанализировать способы перехода англоязычных слов в русский язык с точки зрения словообразования;
- 3) провести анкетирование среди студентов первого курса университета для определения степени владения данной лексикой, причин и сфер употребления анализируемых слов;
- 4) провести дефиниционный анализ исследуемых слов на основании ответов участников опроса;
- 5) обобщить данные, полученные в результате анкетирования.

Нами была выдвинута гипотеза, согласно которой 1) основной причиной употребления английских заимствований в речи студентов первого курса университета является речевая экономия и 2) анализируемые слова осознанно и прочно вошли в употребление в молодежной среде.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы научного исследования: гипотетико-дедуктивный метод, лингвистический анализ, социологический анализ. Ведущим в проведении исследования является гипотетико-дедуктивный метод, применение которого обеспечивает научно обоснованное построение хода исследова-

ния: отвечающую задачам исследования формулировку гипотезы, ее верификацию, анализ полученных результатов и их обобщение. Метод лингвистического анализа нацелен на изучение способов словообразования анализируемых заимствований из английского языка, а также на уточнение значения лексических единиц посредством метода дефиниционного анализа. Социологический анализ включает в себя сбор сведений от респондентов при помощи специально оформленного списка вопросов (анкеты) с целью установления источников, причин появления заимствованных слов в речи молодежи и с целью выявления степени владения исследуемой лексикой.

Анкетирование было проведено в марте 2021 г. среди студентов 1-го курса Башкирского государственного аграрного университета посредством сервиса Google Формы. В анкетировании приняло участие 102 респондента, которым предлагалось ответить на 24 вопроса. При помощи анкетирования выяснилось, с какими из исследуемых заимствований респонденты знакомы и какими активно пользуются, с какой целью и в каком значении употребляется то или иное слово, отношение респондентов к процессу распространения и укоренения иноязычных слов в русском языке. Обработка полученных данных была проведена при помощи элементов метода статистического анализа посредством онлайн-инструментов Google Формы.

Язык – это развивающаяся гибкая система, в которой постоянно рождаются новые слова и выходят из употребления устаревшие. Языковеды всегда интересовало появление и функционирование новых слов. В настоящее время данная проблема приобрела особую значимость. Это обусловлено активным использованием современной молодежью сети Интернет, всевозможных гаджетов, определенной раскрепощенностью носителей языка, влиянием иноязычных культур и, в частности, широким распространением английского языка. Многие исследователи отмечают своеобразный всплеск появления новых слов в средствах массовой информации последних десятилетий. Этой проблеме в разное время уделяли внимание такие ученые, как А.И. Смирницкий, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Е.А. Земская и др., а в последнее время данный вопрос стал еще более актуальным.

Теоретические и практические аспекты исследования англицизмов. Как известно, все анализируемые нами сло-

ва пришли в русский язык из английского. В последнее десятилетие процесс проникновения англоязычных заимствований, или англицизмов, в русский язык происходит особенно интенсивно. Так, англицизмы попадают в русский язык при необходимости заполнения в принимающем языке семантических пустот, существование которых связано с отсутствием самого явления, а также в результате отсутствия более точного наименования в родном языке, невозможности более полно и точно выразить какое-либо понятие [1, с. 89–98].

Среди других причин использования англицизмов выделяют теорию экономии речевых усилий: англицизмы часто обеспечивают краткость, компактность, удобство и ясность выражения мысли [1, с. 89–98; 3, с. 232–235].

С.В. Рождественская и И.Ю. Джулай считают, что любое иностранное слово может считаться заимствованным, только если оно адаптировалось к русской фонетике, орфографии, грамматике и семантике и самое главное – зафиксировано в словарях. Они выделяют две группы лексем, первая из которых включает заимствования, вошедшие в русский язык в результате появления новых реалий современной жизни, развития новых коммуникационных систем и процесса глобализации во всех сферах. Лексические единицы из второй группы представляют собой пример вытеснения укорененных слов и попытку повлиять на внутреннюю культуру языка и общества. Их употребление может быть связано с простым незнанием английского языка, но стремлением быть востребованным, современным, с нежеланием подобрать существующие в русском языке эквиваленты и/или быть понятными для аудитории, с необходимостью повысить уровень качества или престижности товара, привлечь внимание к обыденной проблеме, услуге [10, с. 165–170].

Некоторые лингвисты также обеспокоены тем, что столь масштабное проникновение англицизмов в русский язык может иметь отрицательные последствия. Полагают, что непродуманное использование иностранных слов разрушает систему русского языка, в результате приводя к искривлению русского ментального пространства [3, с. 22–34; 6, с. 164–175; 7, с. 204; 8]. В частности, А.В. Кравченко и С.А. Бойко полагают, что применение заимствований в рекламе задает иную, по сравнению с традиционной культурой, точку отсчета в системе ценностей, что ведет к серьезным

изменениям общественного сознания, принимая роль и значимость собственной культуры и языка [2, с. 232–235; 8]. Другие авторы считают, что массовое употребление англицизмов обусловлено тенденцией времени и способность языка к самоочищению поможет избавиться от лишних заимствований [5; 9].

С.А. Бойко отмечает беспорядочность употребления англоязычных элементов и заимствований в рекламных текстах в силу привлекательности и популярности английского языка [2, с. 232–235]. Подобная привлекательность обусловлена тем, что английский язык ассоциируется с такими факторами, как международная ориентация, надежность, высокое качество, практичность, современность и прогресс [12, р. 170–183]. О.Р. Бондаренко отмечает, что популярность английского языка связана с тем, что его изучают и применяют для улучшения своего социально-экономического положения и профессионального роста. Поэтому активное применение английского языка в аудио- и визуальном коммуникативном пространстве означает, что растет и число людей, которым язык понятен [3, с. 22–34]. С социолингвистической точки зрения процесс англизации русского языка объясняют тем, что известные публичные люди часто использу-

ют англицизмы в речи, что мгновенно подхватывается людьми, которые их слушают (подражание престижным группам и их языковым формам) [3, с. 22–34].

Проникая в русский язык, англицизмы начинают адаптироваться, подвергаясь внутренним законам языка, прежде всего фонетическим, графическим, словообразовательным и семантическим. «Деривационная интеграция английских слов является показателем высокой степени их ассимилированности: русскоязычный человек принимает их в качестве равноправных лексем, образуя от них русские дериваты и используя их в речи...» [4, с. 252–256].

Так, основным способом образования анализируемых нами англицизмов является морфологический, т. е. при помощи словообразовательных морфем (аффиксов) русского языка, которые присоединяются к заимствованной основе. У имен существительных, например, это суффиксы *-ик*, *-ер*: *нубик*, *пранкер*, *хейтер*, *читер*, *юзер*. Имена прилагательные образованы при помощи суффикса *-ов-*: *лайтовый*, *хайповый*. У глаголов наиболее продуктивным является суффикс *-и-*: *банить*, *донатить*, *крафтить*, *хейтить*, *рофлить*, *чилить*, *читерить*. Часто используются также



Рис. 1. Результаты ответов на вопрос «Выберите слова, значения которых вам понятны», %



Рис. 2. Результаты ответов на вопрос «Где чаще всего употребляется данная лексика?», %



Рис. 3. Результаты ответов на вопрос «Каково ваше мнение по поводу распространения и укоренения подобных иноязычных слов в русском языке?»

суффиксы *-ану-*, *-а-*: *пранкануть*, *хайпануть*, *лутать*, *юзать*.

Респондентами были отмечены и другие производные данных слов, образованные префиксально-суффиксальным способом: *забанить*, *пофлексить*, *задонатить*, *поюзать*. Ряд англицизмов вошли в русский язык путем прямого заимствования без каких-либо русскоязычных словообразовательных элементов: *бан (ban)*, *донат (donate)*, *лут (loot)*, *лук (look)*, *фит (feat)*, *хайп (hype)*.

Стоит также отметить, что словообразовательная активность анализируемых нами англицизмов достаточно высока, т. к. от основы заимствованного слова образуются несколько производных слов. Это факт свидетельствует о том, что данные слова являются коммуникативно востребованными в молодежной среде, что, в свою очередь, влияет на их деривационную активность.

Для изучения семантической адаптации исследуемых нами слов был проведен дефи-

ниционный анализ на основе ответов 102 респондентов, которым было предложено дать толкование каждого анализируемого слова. В результате выяснилось, что некоторые из слов перешли в русский язык с тем же значением, которое они несли в языке-доноре. Сюда можно отнести такие слова, как *бан/банить* (в значении «запрет, блокировка / запрещать, блокировать»), *фит* (в значении «совместное выступление, дуэт»), *юзер/юзать* (в значении «пользователь/использовать»)

Ряд слов несколько расширили свою семантику. Слова *донат/донатить* используются не только в значении «жертвовать, передавать в дар», но и в значении «заработок, сбор денег / заплатить, вкладывать, перечислить деньги». Необходимо отметить, что английский глагол *donate* перешел в русский язык в качестве существительного *донат*, которое стало основой для производного слова *донатить*. Глагол *флексить* приобрел в русском языке новое значение «танцевать, ритмично двигаться под музыку». Слова *нуб/нубик* приобрели негативную коннотацию в русском языке и чаще всего обозначают не просто неопытного человека, недавно начавшего какую-либо деятельность, а неумелого игрока (медленного, «зеленого», малоразвитого, тупого, глупого, «чайника»).

Глагол *рофлить* произошел от аббревиатуры *ROFL (rolling on the floor laughing)*. Если в английском языке *ROFL* используется для выражения реакции на что-то очень смешное, то в русском языке глагол *рофлить* выражает действие, которое инициирует такую реакцию, и выступает в значении «прикалываться, подшутить, насмехаться». Аналогичная ситуация с глаголом *хейтить*, который в английском языке выражает состояние ненависти (*hate*), тогда как в русском языке подразумевает не только состояние, но еще и действие, направленное на объект ненависти («очернить, критиковать, обсуждать, плохо отзываться, злостно комментировать»).

Некоторые слова вошли в русский язык в более узком значении. Например, слова *хайн / хайпануть / хайповый*, произошедшие от *hype* («ажитаж, обман / стимулировать, расти, обманывать, продвигать, пиарить / отличный, крутой»), используются в значении «ажитаж, популярность, агрессивная навязчивая реклама / привлечь внимание, набирать популярность / популярный». Глагол *чилить* (от *chill* – «зябнуть, охлаждать, остудить, отдыхать») используется только в значении «отдыхать, расслаб-

ляться». Слова *пранкер/пранкануть* используются в русском языке только в значении «шутник, приколист, юморист / подшутить, разыгрывать», тогда как в английском языке глагол *prank* имеет также значение «наряжать(ся), украшать, красоваться». Прилагательное *лайтовый* употребляется в значении «легкий, простой, несложный», другие значения прилагательного *light* («светлый» и др.) не укоренились в русском языке. Существительное *лук* также используется в более узком значении, чем английское слово *look*, и означает «внешний вид, образ, наряд».

Слова *читер/читерить* («нечестный игрок / играть не по правилам»), *лут/лутать* («добыча / собирать награду, вещи»), *крафт/крафтить* («умение, создание / создавать, строить») используются с тем же значением, что и их английские эквиваленты *cheater/cheat, loot, craft*, однако сфера употребления данных слов в русском языке ограничивается сферой интернет-игр.

Таким образом, многие из анализируемых нами слов подверглись семантической адаптации: произошло сужение или расширение лексического значения, изменение коннотации, ограничение по сфере употребления.

Что касается понимания и частоты употребления исследуемых нами англицизмов, результаты опроса показали, что респондентам хорошо известны значения всех предложенных нами слов (рис. 1). Чаще всего участники опроса выбирали слова *хейтер* (98%), *пранкануть* (96%), *пранкер*, *банить*, *хейтить*, (95,1%), *рофлить*, *бан* (92%), *чилить* (91%).

Как показал анализ результатов ответов на другие вопросы, самыми употребляемыми словами являются *рофлить*, *хейтер*, *чилить* и *бан*. Реже всего респонденты используют слова *крафтить*, *лут/лутать*, *нуб/нубик*. Как видим, в последнюю группу вошли слова, употребление которых ограничено сферой интернет-игр.

Рис. 2 отражает главные сферы употребления анализируемой лексики. Как видно из диаграммы, в тройке лидеров находятся социальные сети (84,3%), молодежная среда общения (81,4%) и видеоблоги (80,4%).

В качестве причин, по которым респонденты предпочитают использовать исследуемые иностранные слова вместо сходных по значению слов русского языка, доминируют следующие ответы:

– стремлюсь к краткости передачи мысли (42,2%);

– это делает мою речь более эмоциональной (32,4%);

– из групповой солидарности, потому что все так говорят (19,6%);

– чтобы «быть своим» в определенной компании людей (18,6%).

Что касается распространения и укоренения анализируемых слов в русском языке, 54,9% опрошенных считают, что это нормальный процесс, который невозможно остановить. Однако около трети респондентов (31,4%) высказали сожаление по поводу того, что это засоряет русский язык (рис. 3).

З а к л ю ч е н и е. В целом обогащение словарного состава за счет иноязычных слов – современная общемировая тенденция. Современный русский язык стремительно пополняется разными заимствованиями и новыми словами. Следует отметить, что анализируемые англицизмы по большей части используются молодежью.

Как показало социологическое исследование, данная лексика преобладает в социальных сетях, видеоблогах и молодежной среде общения. При переходе в русский язык англицизмы адаптируются к системе языка реципиента, подчиняясь его словообразовательным законам и правилам. В нашем исследовании преобладающим оказался суффиксальный способ образования заимствований: самими продуктивными являются суффиксы *-и-* (у глаголов), *-ер* (у существительных) и *-ов-* (у прилагательных). Наблюдается также семантическая адаптация заимствованных слов, а именно сужение или расширение лексического значения, изменение коннотации, ограничение по сфере употребления.

Распространение англицизмов связано, прежде всего, со стремлением к краткости передачи мысли (экономия речевых усилий) и эмоциональности, а также из групповой солидарности, стремления «быть своим» в определенной компании людей. В современных условиях процесс проникновения английских слов в русский язык и их распространение является неизбежным, однако носителей русского языка (треть респондентов) все же беспокоит вопрос о сохранении чистоты родного языка.

Список литературы

1. Белина Н.В., Киселёва З.А., Божик С.Л. Изучение современных англицизмов на занятиях по иностранному языку в вузе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки Т. 8. № 2. 2017. С. 89–98.

2. Бойко С.А. Англицизмы в русском языке: что и зачем заимствуется? // Изв. Иркут. гос. экон. академии. 2012. № 2(82). С. 232–235.

3. Бондаренко О.Р. Англизация коммуникативного пространства современной России: что дальше? // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2019. Вып. 3(819). С. 22–34.

4. Дьяков А.И. Словообразовательный потенциал и словообразовательная активность англицизмов в русском языке // Вестник науки Сибири. 2012. № 4(5). С. 252–256.

5. Земская Е.А. Активные процессы в русском языке последнего десятилетия XX века. Часть 4 [Электронный ресурс] // Грамота.ру: справочно-информационный портал. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/russianworld/28_55 (дата обращения: 06.04.2021).

6. Кабакчи В.В. Функциональный дуализм языка и языковая конвергенция (опыт моделирования языковой картины земной цивилизации) // Когнитивная лингвистика: ментальные основы и языковая реализация. Ч. 2: Текст и перевод в когнитивном аспекте: сб. ст. СПб., 2005. С. 164–175.

7. Колесов В.В. Язык и ментальность. СПб., 2004. С. 204.

8. Кравченко А.В. Когнитивный горизонт языкознания. Иркутск, 2008.

9. Крысин Л.П. О русском языке наших дней [Электронный ресурс] // Изменяющийся языковой мир. Пермь, 2002. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-02.htm> (дата обращения: 14.04.2021).

10. Рождественская С.В., Джулай И.Ю. Англицизмы в современном российском обществе: статус и функции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 8(86). Ч. 1. С. 165–170.

11. Merriam Webster online dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 14.04.2021).

12. Piller I. Advertising as a site of language contact // Annual Review of Applied Linguistics. 2003. No. 23. P. 170–183.

* * *

1. Belina N.V., Kiselyova Z.A., Bozhik S.L. Izuchenie sovremennykh anglicizmov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v vuze // Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki T. 8. № 2. 2017. S. 89–98.

2. Bojko S.A. Anglicizmy v russkom yazyke: chto i zchem zaimstvuetsya? // Izv. Irkut. gos. ekon. akademii. 2012. № 2(82). S. 232–235.

3. Bondarenko O.R. Anglizaciya kommunikativnogo prostranstva sovremennoj rossii: chto dal'she? // Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki. 2019. Vyp. 3(819). S. 22–34.

4. D'yakov A.I. Slovoobrazovatel'nyj potencial i slovoobrazovatel'naya aktivnost' anglicizmov v rus-

skom yazyke // Vestnik nauki Sibiri. 2012. № 4(5). S. 252–256.

5. Zemskaya E.A. Aktivnye processy v russkom yazyke poslednego desyatiletia XX veka. Chast' 4 [Elektronnyj resurs] // Gramota.ru: spravочно-informacionnyj portal. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/russianworld/28_55 (data obrashcheniya: 06.04.2021).

6. Kabakchi V.V. Funkcional'nyj dualizm yazyka i yazykovaya konvergenciya (opyt modelirovaniya yazykovoj kartiny zemnoj civilizacii) // Kognitivnaya lingvistika: mental'nye osnovy i yazykovaya realizaciya. CH. 2: Tekst i perevod v kognitivnom aspekte: sb. st. SPb., 2005. S. 164–175.

7. Kolesov V.V. Yazyk i mental'nost'. SPb., 2004. S. 204.

8. Kravchenko A.V. Kognitivnyj gorizont yazykoznanija. Irkutsk, 2008.

9. Krysin L.P. O russkom yazyke nashih dnei [Elektronnyj resurs] // Izmenyayushchij yazykovoj mir. Perm', 2002. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-02.htm> (data obrashcheniya: 14.04.2021).

10. Rozhdestvenskaya S.V., Dzhulaj I.Yu. Anglicizmy v sovremenном rossijskom obshchestve: status i funkcii // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2018. № 8(86). Ch. 1. S. 165–170.

Peculiarities of the use of the English loan words in the speech of the modern youth: linguistic and sociological analysis

The article deals with the description of the peculiarities of the use of the English loan words, there is revealed the degree of their rooting in the speech of the modern youth. The study was based on the English loan words chosen as the result of the observation of the speech of the first-year students in universities. There are specified the peculiarities of the lexical meaning of the studied words with the use of method of the sociological analysis (online questionnaire), there are revealed the reasons and spheres of their usage

Key words: borrowings, English loan words, online questionnaire, semantic adaptation, speech economy.

(Статья поступила в редакцию 19.05.2021)

К.В. ДАВЫДОВА, О.Н. ЕГОРОВА
(Армавир)

ОСОБЕННОСТИ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ В ДИСКУРСЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ (на примере дискурса компьютерной игры Dota 2)

Рассматриваются особенности ономастической системы компьютерной онлайн-игры Dota 2, где имя собственное является неотъемлемой частью не только игрового действия, но и частью социальной культуры. Представлена классификация героев, основанная на их способностях, дается анализ географических объектов, функционирующих в игре.

Ключевые слова: компьютерный дискурс, ономастическая система, номинации, имена собственные, топонимы.

Познание мира человеком, знакомство с окружающими его предметами, процессами и явлениями вызывают желание найти им словесные обозначения. Процесс соотнесения языковых единиц с обозначаемыми объектами, результат такого именования, а также комплекс вопросов, связанных с таким именованием, в лингвистической науке принято называть номинацией. Явление номинации – это сложный феномен речи, репрезентирующий собой отношение между знаком и вещью предметного мира.

Изучение ономастикона представляется значимым и актуальным в современной лингвистике. Об этом свидетельствуют многочисленные работы, касающиеся исследования структурной организации ономастического пространства, стилистических функций имен собственных, их ассоциативных связей, соотнесенных с реализацией конкретного образа.

В настоящее время наука о компьютерных играх – относительно новое направление в современных социальных и гуманитарных науках. Игра как деятельность человека всегда была неотъемлемой частью общества и промежуточным этапом в развитии личности. В нашем случае под игрой понимается деятельность по моделированию реальности в рамках коммуникации. С развитием Интернета и виртуального пространства игра трансформировалась, став не только элементом развлечения, но и миром альтернативной реальности. По

мнению И.В. Бурлакова, занимающегося изучением психологии компьютерных игр, игра представляет собой особый вид деятельности человека, имеющий свободный непринужденный характер, во многом определяющий духовную культуру эпохи, является отражением общества в тот или иной период исторического развития [1].

Исследовательский интерес к дискурсу компьютерных игр связан, прежде всего, с масштабом игровой индустрии. Современные компьютерные игры – яркий пример стремительного развития информационных аудиовизуальных технологий XXI в., представляющих собой интерактивный вымышленный мир, игровой процесс которого, как правило, направлен на улучшение характеристик персонажей. Дискурс компьютерных игр имеет характеристики, присущие компьютерному дискурсу:

- виртуальность;
- гипертекстуальность;
- анонимность;
- мультимедийность/креолизованность;
- дистантность и устно-письменный характер коммуникации [3].

Однако лингвокультурологический аспект изучения компьютерных игр остается недостаточно изученным. Существенно отметить важную роль использования имени собственного в компьютерной игре в качестве ориентира в пространстве и времени. Изображение вымышленных миров, персонажей и событий осуществляется за счет конвергенции реального и фантастического мира. В этом специфика ономастической системы компьютерной игры, которая одновременно отражает «и реальный, существующий мир, и фантастический, вымышленный, волшебный» [2].

Акцент внимания в нашем исследовании направлен на номинации, функционирующие в игре Dota 2. Dota 2 представляет собой новейшую многопользовательскую игру в жанре «многопользовательская онлайн боевая арена», которая основана на противостоянии добра и зла. Перемещение в игре проходит в основном по трем коридорам и конечная цель каждого матча – уничтожить вражескую «крепость» – Ancient, особый объект, принадлежащий противнику, и защитить собственную крепость.

Выполняя общие для всех топонимов функции, вымышленные географические названия формируют пространство компьютерной игры. Вся карта делится на две стороны:

Radiant (vividly bright and shining) и Dire (exciting horror).

Внешний вид их довольно характерен для их названий. Radiant (светлая) изобилует зелеными лесами, бабочками, белочками и прочей живностью, а на Dire (темной) даже деревья похожи на обугленные кривые палки, растущие из черной земли.

Стороны света и тьмы объединяют три дороги (три линии), получившие свои названия по особенностям географического положения. У каждой из них есть своя собственная уникальность:

1) Top (Top Line) – верхняя линия, участок территории на местности для персонажей, которые не сильно зависят от количества имеющегося у них золота в начале игры и способности которых нужны для достижения основной цели в командной стратегии;

2) Mid (Middle Line) – центральная линия, на которой герой получает самое высокое количество опыта и денег, именно на этом направлении разворачивается дуэль двух героев;

3) Bot (Bottom Line) – линия, расположенная внизу, предназначена для керри – персонажей, на которых лежит ответственность за главную цель игры – разрушение базы противника.

В большинстве случаев процесс номинации можно описать, исходя из семантического треугольника «реалия (образ) – концептуальное содержание – имя», где реалия – это совокупность свойств, концептуальное содержание – экспрессивные, концептуальные признаки, а имя – звукоряд, т. е. вербализованный концепт. Номинации в компьютерной игре «значимы, выразительны и социально характеристичны как прозвища» [1, с. 6].

Однако при создании виртуального прозвища задействованы не только различные когнитивные механизмы (ассоциации, метафоризации, метонимия, завершение и развитие значений), благодаря которым в псевдонимах возникают дополнительные оценочные значения, но и экстралингвистические факторы (окружение, отношение) и влияние виртуальной «реальности», которая диктует свои правила.

В основе любой номинации лежит «мотив», т. е. признак, который лег в основу эмоциональной оценки. Игровые прозвища всегда выразительно окрашены. Они отражают процесс перехода познаваемых и усвоенных единиц объективной реальности в эмоционально-оценочные образы. Даже в именах, которые,

по сути, представляют собой набор звуков, без ярко выраженной коннотации, существует связь между изображением персонажа и его прозвищем.

В действительности имена собственные имеют три основных источника, основанных на переходе лексической единицы в имя собственное, переходе имени собственного из одной категории в другую и заимствовании иностранных имен собственных. Их также можно создать искусственно.

В Dota 2 герои делятся на классы, показывающие, что данному герою лучше всего делать в этой игре:

1) «Быстрый урон» – герои из данного класса способны быстро наносить большой урон на протяжении всей игры (Shadow Fiend, Queen of Pain, Tinker и т. д.);

2) «Контроль» – данный класс героев очень полезен, герои, имеющие хороший контроль, способны не дать уйти от смерти или, наоборот, помешать врагам убить кого-нибудь (Bane, Puck, Shadow Shaman);

3) «Лес» – задача данного класса заключается в том, чтобы как можно быстрее нафармить нужный артефакт и выйти из леса в поисках жертвы (Enchantress, Nature's Prophet, Chen);

4) «Стойкость» – герои из этого класса в основном имеют высокий показатель силы и способности, понижающие или отражающие получаемый урон (Tidehunter, Centaur Warrunner, Wraith King);

5) «Побег» – герои этого класса имеют способности, позволяющие уйти в невидимость или перемещающие на большое расстояние (Anti-mage, Weaver, Storm Spirit);

6) «Осада» – герои данного класса лучше всех справляются с разрушением вражеских строений (Lone Druid, Death Prophet, Broodmother);

7) «Инициация» – герои из этого класса могут первыми начать драку благодаря своим способностям (Clockwerk, Magnus, Puck).

Анализ номинативных единиц согласно их функциональным признакам позволил классифицировать имена персонажей на основании фонетической мотивировки вымышленных номинаций.

Ogre Magi – прозвище персонажа из класса обычных огров. Грубое сочетание звуков (гр) создает ореол грубой силы и звериного образа, что подтверждается его звериным укладом. Более того, мы имеем дело с персонажем мужского рода.

Имена положительных героев состоят в основном из сонорных и гласных звуков, как, например, принцесса Луны Mirana, которая ревностно охраняет священные Серебристые Леса от любого, кто решится сорвать цветок священного лучистого лотоса, растущего в серебряных запрудах заповедника богини.

Отдельную группу составляют номинации, представляющие собой характеризующие имена, включающие следующие подгруппы.

1. «Говорящие» имена (5%). Характеризующая функция имен собственных в компьютерной игре тесно связана с понятием «говорящего» имени, несущего на себе заметно выраженную смысловую нагрузку. Незначительным количеством единиц представлены топонимы, восходящие к именам правителей или других знаменитостей, взятые из мифологии с учетом характера и поступков персонажа.

Zeus (Зевс или Зус) – владыка небес и отец богов видит во всех героях своих буйных, мятежных детей, главным оружием которого, как и у его прототипа, являются молнии. Phoenix (Феня) обладает способностью перерождаться с полным запасом здоровья, маны и без кулдаунов на других способностях, как и мифологическая долгоживущая птица, возрождающаяся после гибели. Medusa (Медуза) – героиня, имеющая устрашающий лик и еще более ужасающую мощь, внешне напоминающая мифическое создание Медузу Горгону. Mars (Марс) – герой сложной линии, ассоциируется с разрушениями и атаками, с войной и захватчиками, как и его прототип в римской мифологии бог войны Марс.

2. «Социальная характеристика» (46%). Двусоставные онимы могут выполнять социально-характеристическую функцию. Так, в именах некоторых героев один из компонентов содержит указание на социальный статус. Компонент Assassin (a person who commits murder – «человек, который совершает убийство») свидетельствует о принадлежности персонажа к безжалостным убийцам. King (a male monarch of a maj or territorial unit – «мужчина-монарх крупной территориальной единицы») – титул монарха. Титулом Knight (a person of antiquity equal to a knight in rank – «человек равный рыцарю по рангу») обладают защитники слабых и угнетенных, борцы за правду и справедливость.

Односоставные номинации также способны содержать указание на социальный статус, что, в свою очередь, ведет к отсутствию

необходимости в дополнительном имени-характеристике.

Так, в именах собственных персонажей *Beastmaster* и *Brewmaster* основа *master* говорит о том, что персонаж достиг высокого искусства в своем деле. *Windranger* – непревзойденная лучница лесов, о чем свидетельствует основа *ranger*, означающая специалиста, занимающегося защитой и охраной природы, диких животных и мест их обитания от браконьеров и других внешних угроз. *Magnus* (*Magnosceros*) – представитель кентаврообразной расы, с виду напоминающей гибрид мамонта и носорога. Его огромный рог считается очень ценным трофеем среди охотников.

3. «Характеристика способностей героя» (39%). В отдельную группу можно выделить номинации, содержащие указание на характеристику персонажа по какому-либо признаку. Кардел Остроглаз по прозвищу Снайпер (*Sniper*) получил свое прозвище после удачного выстрела в день инициации, когда Кардел должен был стать полноправным членом деревни. «Каменное Копыто» прозван местными жителями *Earthshaker*, что в переводе означает «трясущий землю» на основании того, что считали его виновником землетрясения. Бейнхаллоу, наследник дома Амбри, превращенный врагами его отца в волка, скитается по миру, взяв себе прозвище Ликан (*Lycan*).

4. «Характеристика внешности» (24%). Так, персонаж по прозвищу *Bristleback* (Задняя щетина), внешне напоминающий ежа, безрассудно бросается в бой и поливает врагов смертоносными иглами, расположенными у него на спине. *Sentaur Warrunner* получил свое прозвище *Кентавр* благодаря внешнему сходству с мифологическим существом с головой и торсом человека на теле лошади из древнегреческой мифологии.

Нередко для усиления характеристик, включенных в денотативный компонент значения, используется экспрессивный компонент, который указывает на повышенное или пониженное проявление какого-либо признака предмета или явления по отношению к нормативным параметрам.

1. *Tiny* (very small or diminutive) = small + уменьшение. История создания имени данного героя связана с историей его происхождения. Несмотря на то, что сейчас это каменный гигант, на свет он появился крошечным куском камня.

2. *Enchantress* (a fascinating or beautiful woman who practices magic) = fairy + усиление.

3. *Tinker* (especially in the past a person who travelled from place to place, repairing metal containers) = master + уменьшение.

4. *Visage* (the face, countenance, or appearance of a person or sometimes an animal) = face + усиление.

5. *Pained* (feeling pain) = sad + усиление.

Экспрессивный компонент может быть выражен при помощи словообразовательных средств. Многие аффиксы придают словам функционально-стилевую окраску. Использование в одном из компонентов имени героя *Vengeful Spirit* (expressing a strong wish to punish someone who has harmed you or your family or friends) суффикса *-full-*, имеющего значение «наполненный чем-то», подчеркивает глубину и экспрессивность онима. В примере *Faceless Void* (lacking character or individuality) употреблен суффикс *-less-*, придающий прилагательному значение отсутствия какого-либо признака. В нашем случае создатель игры обращает внимание на безликость существа из иного измерения.

Экспрессивный компонент отражает субъективное восприятие говорящим называемого предмета или явления. Так, в игре *Dota 2* есть некоторые персонажи, которые не совсем злодеи, но находятся в бараках тьмы, а некоторые «добрые герои» таковыми не являются.

Например, *Medusa*, вопреки ее устрашающему лику и еще более ужасающей мощи, можно с уверенностью отнести к добрым героям. *Murky*, чье имя в переводе означает 'dark and dirty' («темный и грязный»), в сущности, является юным харизматичным мурлоком со своеобразной манерой общения с помощью характерных звуков. Но его поведение характеризует его как крайне жестокого героя.

Экспрессия может выражаться при помощи интенсификаторов *очень, самый, чрезвычайно*. В имени *Elder Titan* с помощью интенсификатора *elder* (an older person, especially one with a respected position in society) подчеркнута привилегированное положение героя.

На основе изложенного выше материала можно сделать вывод о том, что ономастичная система компьютерной игры *Dota 2* чрезвычайно разнообразна и учитывает особенности географии той или иной местности, культуру народов, историю возникновения. Каждый персонаж, упомянутый в игре, имеет свою предысторию, обладает качествами и характеристиками реальных или мифологических персонажей. Использование личных параметров для наименования персонажа, т. е. харак-

теристик, связанных с внешностью пользователя, его именем, этнической принадлежностью, характером, профессией, принадлежностью к какой-либо субкультуре, – довольно распространенный метод наименования. Наиболее широко представлены номинации, определяющие персонажей по их социальной характеристике и способностям.

Список литературы

1. Бурлаков И.В. Психология компьютерных игр. М., 2000.
2. Латыш К.А. Ономастикон компьютерной игры // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXII Междунар. студ. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2018. № 5(32). С. 356–363.
3. Лепшеева Н.А. Жанровые особенности компьютерного дискурса // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2009. № 43(181). С. 88–94.

* * *

1. Burlakov I.V. Psihologiya komp'yuternyh igr. M., 2000.
2. Latysh K.A. Onomastikon komp'yuternoj igrы // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sb. st. po mat. XXXII Mezhdunar. stud. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2018. № 5(32). S. 356–363.
3. Lepsheeva N.A. Zhanrovye osobennosti komp'yuternogo diskursa // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2009. № 43(181). S. 88–94.

Peculiarities of the onomastic nomination in the discourse of the computer game (on the basis of the discourse of the computer game Dota 2)

The article deals with the peculiarities of the onomastic system of computer online game Dota 2, where proper nouns are an integral part of not only the playing activity but also the part of the social culture. There is presented the classification of the characters based on their abilities, there is given the analysis of the geographical objects functioning in the game.

Key words: *computer discourse, onomastic system, nomination, proper nouns, toponyms.*

(Статья поступила в редакцию 15.05.2021)

ХО СЯОЦЗЮН
(Санкт-Петербург)

ОРНИТОЛОГИЧЕСКИЙ КОД КУЛЬТУРЫ В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ, ОТРАЖАЮЩИХ БРАЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (на фоне китайского языка)

Рассматриваются русские поговорки с компонентом-орнитонимом, в которых отражаются брачные отношения (на фоне китайского языка). Анализируются символические особенности наименований птиц в русском и китайском языках. Проведенный лингвокультурологический анализ этой группы поговорок позволяет выявить универсальные и национальные установки культуры, запечатленные в сознании двух народов.

Ключевые слова: *лингвокультурологический анализ, поговорка, орнитологический код, символ, установки культуры, брачные отношения.*

Культурный код представляет собой систему знаков материального мира, которые стали носителями культурных смыслов [5, с. 60]. Зоонимичный код культуры, в том числе и орнитологический, все чаще становится предметом научного интереса современных исследований. Лингвокультурологический подход к исследованию образов птиц и животных широко используется в научных работах последних десятилетий (Ф.Н. Гукетлова, 2009; Е.И. Зиновьева, 2016; Ю.А. Инчина, 2002; М.В. Кутьева, 2009; Е.М. Маклакова, 2012; А.В. Москаленко, 2015; Хао Хуэйминь, 2009 и т. д.). Однако, несмотря на многочисленные исследования, описание русских поговорок с компонентами-орнитонимами, которые отражают брачные отношения, отсутствует, в частности на фоне китайского языка.

Зооморфный код, согласно В.Н. Телии, – это совокупность «представлений о животном мире, номинатах животных и других живых существ, обозначающих их как целое или их части и специфические характеристики, дополняющие их природные свойства функционально значимыми для культуры смыслами» [3, с. 54]. Опираясь на идеи В.Н. Телии, под орнитологическим кодом в данном исследовании мы понимаем со-

вокупность названий птиц, обладающих добавочными культурно значимыми смыслами. Символ как основная часть описания кодов культуры – это «знаки, избранные в процессе мировосприятия и осознания мира для устойчивого, регулярного воплощения в них ценностного содержания культуры, ее основных категорий, ее смыслов» [6, с. 211]. Орнитологический код, закрепляющийся в паремиях, помогает выявлению универсальных и национально-специфических особенностей.

Большинство ученых рассматривают паремии как афоризмы народного происхождения, относят к ним в первую очередь пословицы и поговорки. Паремии и афоризмы отличаются от фразеологизмов невыполнением номинативной функции [15, с. 202]. В.М. Мокиенко полагает, что «термины *пословица* и *поговорка* употребляются недифференцированно» [12, с. 9]. Пословицы рассматриваются как «язык веками сформировавшейся обыденной культуры» [20, с. 241], передающейся из поколения в поколение и отражающей «все категории и установки этой жизненной философии народа – носителя языка» [Там же].

В.Н. Телия понимает установку культуры (далее УК) как «ментальные образцы, играющие роль прескрипций для жизненных практик, являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов» [21, с. 18]. УК – это «своего рода идеалы, в соответствии с которыми личность квалифицируется как «достойная/недостойная» [9, с. 50]. УК формируются с самого раннего возраста. Однако «их принятие как морально-нравственных ориентиров жизнедеятельности во многом зависит от “давления” того микро- или макросоциума, с которым идентифицирует себя личность <...> Выбор и предпочтении тех или иных установок культуры колеблется в зависимости от идентификации личности» [3, с. 776].

В связи с тем, что область паремиологической семантики «более субъективна и полифонична в оценке» [16, с. 59], она «как предмет изучения позволяет не только (и не столько) наблюдать закономерности отражения культурных реалий в языковой картине мира, но и рассматривать важнейшие *ценностные установки культуры*, базовые ориентиры этноязыкового сознания, регулирующие развитие и самосохранение этноса» [Там же, с. 59–60] (курсив наш. – Х.С.).

Тема «брачные отношения» как важная часть семейных отношений получила широкое отражение в паремиях почти всех языков, в том числе в русском и китайском. Использование компонентов-орнитонимов в паремиях

этой группы позволяет сохранить емкость высказывания, а при помощи кодов культуры, содержащихся в символике названия птиц, передать более глубокий смысл. В рассматриваемых паремиях (48 русских и 15 китайских) с компонентом-орнитонимом, касающихся брачных отношений, были выделены такие названия птиц, как *воробей, сокол, сова, сорока, ворона, райская птица, гусь, утка, лебедь, голубь, курица, петух, пава, кукушка, феникс, фазан, горлица, луань, мандаринка, ласточка, дикий гусь*.

Для начала рассмотрим орнитологический код культуры в паремиях, отражающих отношения между женихом и невестой. В пословицах с помощью компонентом-орнитонимов описывается стремление людей вступить в брак и создать свою семью: *Всяка птаха себе пару ищет – гнездо завивать; Всякая птаха хлопочет – своего гнезда хочет* [13, с. 49]. Птаха – маленькая птица. Это ласковое название ребенка, девушки и женщины [4]. Еще один пример: *Воробьи гомонят – гнезда завивают* [11, с. 153]. Особняком стоит следующая пословица: *Человек женатый как птица в клетке* [13, с. 48]. Вступление в брак порождает новые права и обязанности: нужно кормить всю семью, быть верным своему партнеру, воспитывать детей и т. д., эти требования рассматриваются как клетка, ограничивающая свободу.

При выборе жены мужчина ведет себя рационально, учитывает множество различных факторов: *Видать сову по полету, а девушку по походке* [11, с. 846]. Выбирающему жену рекомендуется оказывать предпочтение девушкам, отличающимся строгим поведением и добропорядочным образом жизни, не бранчливым. Ярким примером может служить пословица: *Сороку взять – щекотлива, ворону взять – картавита, взять ли сову госпожу?* [Там же, с. 859]. В русских представлениях, во-первых, *сова* – некрасивая птица, у которой круглые широко открытые глаза. Во-вторых, сова относится к «ночным, зловещим, птицами и наделяется демоническими свойствами» [14, с. 159]. Образ такой птицы «отражает мотив одиночества: нередко она выступает как символ женщины безбрачной (вдовы, старой девы) или распутной (неверной жены)» [Там же]. Согласно поверьям, крик совы предвещает смерть, гибель урожая или пожар [Там же]. Но все это не имеет значения при выборе жены. Приведенная выше пословица, основанная на характеристике голосов птиц, акцентирует внимание на другом. Щекотать – ‘петь (о соловье, сороке и некоторых других пти-

цах)» [4]. Сорока – птица, издающая ‘характерный крик – стрекотание’ [18, т. 4, с. 203]. Такая птица болтлива. Русские сравнивают недалеких женщин, которые любят сплетничать, распространять слухи, с сороками [14, с. 164]. Неприятен и крик вороны, который не только некрасив, но и часто является предзнаменованием худых вестей [17, т. 1, с. 436]. Но сова противопоставлена другим птицам именно по манере говорить: она произносит звук, похожий на «Угу, угу!» (да и то только ночью) – это знак согласия. Хороша жена та, которая со всем соглашается и мало говорит, думается, именно поэтому поговорка останавливает свой выбор на «сове госпоже». Если женитесь на «сороке», то будете терпеть пустую болтовню и шум, на «вороне» – вас ждут несчастья. Из трех птиц, приведенных в паремии, сова – это лучший вариант.

Критерии выбора мужа также неизбежно содержатся в поговорках: *Знаешь птицу по перьям, а молодца по речам* [11, с. 731]; *Знать птицу по перьям, а молодца по ухватке* [22]; *Видно сокола по полету, а молодца по походке*; *Знаешь сокола по полету, а добра молодца по походке*; *Знать сокола по полету, а молодца по выходке* [11, с. 849]. Походка имела и имеет большое значение для описания внешности и характера человека. Походка каждого индивидуальна, поэтому по походке можно узнать о состоянии физического здоровья человека (походка зажата или свободная), о его профессии и темпераменте (походка спокойная или энергичная, уверенная или неуверенная, легкая или тяжелая, расхлябанная или собранная) [23].

Пословица говорит нам о том, что предки русских уже очень давно обратили внимание на соотношение походки и характера человека. Подтверждением этому может быть анализ лексических единиц *походка* и *выходка* в составе паремии. Слова *походка* и *выходка* чередуются в поговорке неслучайно, оба варианта имеют право на существование. Доказательством тому служат два ряда синонимов, зафиксированных различными словарями: 1) *Знать сокола по полету, а молодца по походке (по выходке, по выступке)*, т. е. по манере ходить; 2) *Знать сокола по полету, а молодца по речам (по поступкам, по ухватке)*, т. е. по характеру. Слово *выходка* в русском языке может обозначать и особый способ ходить, и ‘поступок, противоречащий общепринятым правилам поведения’: *мальчишеская выходка* [18, т. 1, с. 290]. Оба значения актуальны: выбирай мужа и по внешним данным, и по поступкам.

В фольклоре *сокол* – «преимущественно наделяемая мужской символикой» птица [17, т. 5, с. 98]. *Сокол* – «ласковое обращение к юноше, мужчине (обычно в сочетании со словом “ясный”»)» [19, т. 14, с. 184]. Образ сокола часто используется для обозначения мужчины, юноши, отличающегося удалью, отвагой, красотой [18, т. 4, с. 187], которые «находятся в неразрывном единстве с сердечной открытостью и душевной чистотой» [7, с. 298].

Однако все эти качества меркнут перед слепой любовью, которую человек может испытывать к объекту своей страсти. Любящий человек часто не замечает недостатков того, кого любит и не слушает ничьих советов: *Полюбился (полюбит) сатана пуце (лучше) ясного сокола* [11, с. 784]. Любовь парадоксальна, и у нее нет причин. Общество может считать кого-то недостойным любви, но всегда найдется тот, кто этого не будет замечать: *Сокол лебедя летая бьет, а ворона себе сидя и жабу жрет* [Там же, с. 849]. Как было отмечено ранее, в представлении русских, образ сокола обладает большими положительными характеристиками, нежели образ совы. Но в любви нет готовых рецептов: *Полюбится сова лучше ясного сокола*; *Поглянула сова лучше ясна сокола*; *Покажется сова лучше ясного сокола*; *Полюбится сова – не надо райской птицы* [Там же, с. 845].

Коды культуры «соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека» [8, с. 232]. Концепт *райская птица* возник вследствие «трансформации как мифопоэтического, так и объективизированного (опредмеченного в артефактах) архетипического образа птицы в ходе интерпретации мифа о Мировом древе после христианизации Руси» [1, с. 14]. Славянская мифология содержит несколько образов райских птиц, например, Алконост, прообраз которого содержится «в древнегреческом мифе об Алкионе, превращенном богами в птицу зимородка. На русских лубочных картинках Алкион изображается полуптицей-полуженщиной с большими перьями различной окраски <...> Рядом с Алкионом часто изображается птица сирина...» [17, т. 1, с. 100]. Для нас важно, что райская – самая красивая, волшебная, самая лучшая. Приведем пример из художественной литературы:

Такому парню невесту найти какая хитрость! Любая бы девка из своей ровни за него с радостью пошла, да он, видно, занесся маленько. Тут у него оплошка и случилась. В Чусовском городке, конечно, начальник был. Воеводой ли – как его звали. А у этого воеводы дочь в самой невестинной поре. Василий и стал на ту деваху заглядываться. Родня да

приятели не раз Василию говаривали: – Ты бы на эти окошки вовсе не глядел. Не по пути ведь! А то, гляди, еще бока намнут. Только в таком деле разве сговоришь с кем, коли к сердцу припало. Не зря сказано – *полюбится сова, не надо райской птички*. Зубами скрипнет Василий: – Не ваше дело! – А сам думает: «Кто мне бока намнет, коли у самого плечо две четверти и кулак полпуда. Деваха та, воеводина-то дочь, по всему видать, из обман-ных девок пришлась. Бывает ведь, – лицом цветок, а нутром – головешка черная. Эта деваха хоть ласково на Василья поглядывала, а на уме свое держала [2, с. 118].

Объект влюбленности характеризуется отрицательно – *деваха, обманная девка; лицом цветок, а нутром – головешка черная; себе на уме*. Влюбленный не замечает недостатков девушки, в которую он влюблен, ничему плохому не верит. Эта же мысль может быть выражена так: *Любовь зла, полюбишь и козла; Не по хорошу мил, а по милу хорош* [11].

Кроме того, о равенстве партнеров в браке говорит такая поговорка: *Сокол горит любовью к соколихе, осетр – к осетрихе* [Там же, с. 849]. Правда, заметим, что выраженная с помощью орнитологического кода эта мысль в русском языке нам больше не встретилась.

Итак, поговорки с компонентами-орнитонимами *сокол* и *сова* формируют такие ментальные УК о выборе партнера для жизни: 1) «при выборе брачного партнера нужно смотреть не только на внешние данные (походка), но и на его (ее) поступки»; 2) «любящий человек часто не замечает недостатков того, кого любит».

При выборе спутника жизни китайцы тоже учитывают многое, например, взаимную любовь: *喜鹊成双才做窝, 两厢情愿才成婚. – Сороки делают гнездо только в парах, vstupят в брак только по доброй воле обеих сторон* [24, с. 1065]. Образ сороки тесно связан с китайским традиционным праздником Циси (День влюбленных в Китае), который отмечается 7-го июля по лунному календарю. Эта связь возникла из широко распространенной легенды в Китае: одна небожительница (Чжинюй) и один мужчина на земле (Нюлан) влюбились друг в друга, они счастливо жили на свете. Но узнала небесная владычица и вернула Чжинюй на небеса. Во время ареста владычица нарисовала шпилькой между этой влюбленной парой серебряную реку (Млечный Путь), чтобы Нюлан не смог догнать Чжинюй. С этого момента Нюлан и Чжинюй могут встречаться только раз в год, 7 июля. В этот день каждого года тысячи сорок прилетают и строят мост своими телами через серебряную реку, чтобы

помочь влюбленной паре встретиться, поэтому в современном китайском языке существует такое выражение: *搭鹊桥 – строить сорочий мост*, т. е. сосватать кого-либо. Еще один пример: *鹊桥相会 – встретиться на сорочьем мосту*. Смысл таков: влюбленные или супруги встретятся после долгой разлуки.

В китайских пословицах, описывающих критерии выбора пары, наиболее очевидным является общественное положение и происхождение будущего партнера: *山鸡不敢上配凤凰. – Фазан не смеет претендовать на то, чтобы составить пару фениксу*. У людей с низким социальным статусом нет возможности породниться с богатыми и знатными семьями [28, с. 49]. Обычно супруги должны быть равны, происходить из одного сословия, иметь одинаковый статус: *龙配龙, 凤配凤, 鸬鹚对鸬鹚, 乌鸦对乌鸦. – Дракон составит пару дракону, феникс составит пару фениксу, Бо Гу (горлица) составит пару Бо Гу (горлице), ворона составит пару вороне* [25, с. 428].

Фен-хуан (феникс) – король птиц в легендах. Самец обозначается иероглифом 凤 фен, а самка – 凰 хуан. Обычно название птицы сокращают до простого: 凤 фен [27, с. 132]. Данная птица в глазах китайцев обладает особой статью и благородством, поэтому часто символизирует жен и наложниц императора. Например, *凤辇* ‘экипаж феникса’ (экипаж императрицы). Эти птицы также являются символом хороших отношений между супругами. Фен (самец) и Хуан (самка) всегда вместе летают [26, с. 85]. *Бо Гу* – порода горлиц, которые обычно живут в парах, никогда не расстаются, символизируют верных и преданных супругов, живущих в любви [Там же, с. 19].

Существует также поговорка с компонентом *феникс* со схожим смыслом: *鸾凤自有鸾凤配, 鸳鸯自有鸳鸯对. – Луань и феникс спариваются с луань и фениксом, а утка-мандаринка с уткой-мандаринкой* [25, с. 435]. Поговорка означает, что талантливый мужчина обычно сочетается браком с красивой женщиной. В мифологии птица *луань* считается особой породой феникса. В древней культуре Китая образы луань и феникса существовали как аналогия супругов, достойных друг друга. *Утка-мандаринка* – птица, которая похожа на дикую утку, самец и самка живут в парах на воде, их тоже часто сравнивают с влюбленными или супругами [Там же]: *有情人终成眷属, 是鸳鸯棒打不分. – У влюбленных в конце концов будет семья; Если они являются мандаринками, то даже палкой их не разлучишь* [24, с. 1249]. Поэтому в китайском языке выражение *棒打鸳鸯* ‘палкой разлучить ман-

даринок' используется для обозначения того, кто злонамеренно разрушает счастливый брак или отношения.

В китайских пословицах с компонентами *сорока*, *феникс*, *мандаринка* проявляются такие УК о выборе партнера для жизни: 1) «вступай в брак с тем, кого действительно любишь»; 2) «лучше сочетаться браком с равными по социальному статусу».

Для отражения второй ментальной установки в дополнение к обычно используемому образу феникса в китайских пословицах также используется образ домашней птицы: 鸡配鸡, 鹅配鹅, 鸭子配鸭子. – *Курица/петух составит пару петуху/курице, гусь составит пару гусю, утка/селезень составит пару селезню/утке* [24, с. 398]. Следует отметить, что в китайском языке только по иероглифам 鸡 и 鸭 невозможно определить пол этих птиц.

В славянской культуре гусь часто символизирует жениха, а утка выступает как символ девушки-невесты [17, т. 5, с. 383]. Рассмотрим пословицу с этими двумя орнитонимами, которая описывает свадебный обряд: *Гусь с уткой идет, большой боярин вина несет* [11, с. 231]. Здесь образы гуся и утки означают жениха и невесту. *Большой боярин* олицетворяет распорядителя на свадьбе, выбранного из родственников жениха [10, с. 58].

Далее рассмотрим отношения между мужем и женой. В паремиях русского языка особо отмечается, насколько священен и значим союз мужчины и женщины для обоих: *Что гусь без воды, то мужик без жены* [11, с. 232]; *Муж без жены – что гусь без воды* [Там же, с. 560]. С помощью образа *гуся* выражается УК «мужчине никак нельзя обойтись без жены». Гусь – водоплавающая птица. Важность жены для мужа сравнима с тем, как гусь нуждается в любом водоеме для того, чтобы выжить.

Однако некоторые люди воспринимают брак скорее как оковы и вынужденный долг: *Рад бы соколом, да жена кошелём* [Там же, с. 849]. «Жена кошелём – о беременной женщине» [Там же]. Наречие *соколом* означает «быстро, гордо, смело» [18, т. 4, с. 187]. *Сокол* символизирует «напористый порыв, свойственный молодости... и часто граничащий с безрассудством» [14, с. 161]. Свойства такой птицы – «стремительность и безрассудство поведения» [7, с. 298]. Поговорка *Вольный сокол* – «о свободном человеке, не имеющем семьи» [10, с. 630]. После того как жена забеременеет, муж не может быть таким же безрассудным, как раньше, не может действовать опро-

метчиво, он обязан нести ответственность за свою семью.

Категория «свое – чужое» как один из типичных аспектов в выявлении ценностных УК также проявляется в пословицах с компонентом-орнитонимом, отражающих супружеские отношения: *Своя жена – ворона, а чужая – соколёна; Ближняя – ворона, а дальняя – соколёна* [11, с. 154]. В русских представлениях, ворона – некрасивая, нечистая, дьявольская птица, а соколёна – «девушка, женщина, отличающаяся красотой» [4]. Зависть заставляет мужчин считать, что чужие жены лучше. Такая ценностная установка также выражается с помощью образа лебедя. *Чужая жена – лебедушка, а своя – польнь горькая* [Там же, с. 339]. По представлениям русских, лебедь всегда является символом красоты и грации. В современном русском языке *лебедь (лебедушка)* – это обращение к женщине, которая «отличается красотой, стройностью; внешний облик которой соответствует идеалу женской красоты» [14, с. 110].

Из пословиц с компонентами *ворона* и *лебедь* мы получили такую ценностную УК: «чужая жена кажется лучше своей».

Согласно русским ценностным УК, для женщины всегда главным богатством были и будут ее собственные дети. Многодетная мать не только являлась образцом в глазах других людей, но и рассматривалась как необходимая мера, продиктованная суровой жизнью крестьян: *Жена, что лебедь-птица, вывела детей станицу (вереницу)* [11, с. 337]. Это, вероятно, и послужило появлению взаимосвязи двух образов в языке. Вместе с тем кротость или покорность считается одной из отличительных черт хорошей жены. Это также находит свое отражение в образе лебедя в следующей пословице: *Доброй жене по тихой воде лебедью плыть – воды не замутишь* [22]. Поговорка *Не замути воды* описывает скромного, спокойно-го человека [10, с. 91].

Из двух приведенных выше пословиц с компонентом *лебедь* можно вывести следующие УК о критериях оценки красоты жены: 1) «женщина должна рожать; жена красна детьми»; 2) «жена красива своей кротостью». Конечно, эти стандарты, определяющие женскую красоту, воплощенные в пословицах, в настоящее время не так актуальны и зачастую отражают патриархальные взгляды общества.

Кроме того, лебедь является символом верности. Считается, что «лебеди живут парами, и если один погибает, то умирает и другой от тоски» [14, с. 110]. Существует даже такое понятие, как «лебединая верность». Поэтому русские

рассматривают лебедя как отражение вечной любви. Похожая установка выражается через орнитоним *голубь*: *Пара голубков (галубоу) – вечная любовь* [11, с. 195]. Голубь воплощает любовно-брачную символику. «Воркующие голуби – символ влюбленных (напр.: изображение “целующихся” голубков)» [14, с. 73].

В китайском языке есть много пословиц с компонентом-орнитонимом, описывающих верную любовь, например, упомянутая нами выше птица *манدارинка* считается верной птицей. Самец и самка такой птицы живут вместе, если одного поймают, другой умрет от разлуки с любимым (любимой): *鸳鸯失偶, 永不重交*. – *Если утка-манدارинка теряет своего супруга, она больше никогда не спаривается снова* [25, с. 1169]. В китайских пословицах также считается, что дикий гусь образец птичьей верности своему партнеру: *小燕乱配, 鸿雁守节*. – *Ласточки произвольно спариваются, сухонос (дикие гуси) соблюдают верность (покойному мужу)* [24, с. 1104]; *雁孤一世, 鹤孤三年, 鹊孤一周*. – *Когда дикий гусь остается один, он будет одинок до конца жизни; журавль – три года, сорока – неделю* [25, с. 1011]. Это значит, что после смерти супруга/супруги дикий гусь сохранит верность до конца своих дней, журавль останется один ровно на три года, сорока – всего на несколько дней [Там же]. *Дикие гуси*, как и утки-манدارинки или фениксы, всегда живут парами, поэтому дикого гуся часто используют как символ супружеского счастья, именно поэтому в прошлом дикий гусь был подарком на помолвку [26, с. 58].

Пословицы с компонентами *манدارинка* и *дикий гусь* отражают такую китайскую УК: «муж и жена должны быть верны друг другу, даже если одного из них уже нет на свете».

В Древнем Китае к женской верности предъявлялись более жесткие требования. Согласно общественному мнению, если вдова снова выходила замуж, это считалось нарушением верности, она подвергалась осуждению со стороны других. Кроме того, выйдя замуж, вне зависимости того, хорош ли муж или нет, женщина должна всегда следовать за ним: *嫁鸡随鸡, 嫁狗随狗*. – *За петуха замуж выйдут, с петухом и живи, за собаку замуж выйдут, с собакой и живи* [28, с. 550]. Это отражает эпоху феодального рабства женщин.

Существует мнение, что обязанности в обществе и в семье можно разделить на женские и мужские. Имеется следующая УК: женщина не может выполнять мужские функции. *Курице не быть петухом, а бабе мужиком; Не петь курице петухом, не быть (не владеть)*

бабе мужиком; Не пой, курица петухом [не владей, баба, мужиком]! [11, с. 466]. Конечно, в этой УК содержится элемент дискриминации женщины. Курица должна нести яйца, ни в коем случае не претендуя на обязанности петуха. По славянскому поверью, в курицу, поющую петухом, вселился «злой дух», который призывает несчастья: смерть хозяина, пожар, раздоры в семье и др. [17, т. 3, с. 67]. Об этом говорят такие выражения: *Курица кричит петухом – жди беды в дом; На беду и курица петухом поет* [22]. По мнению русских, «курица олицетворяет собой женское начало» [14, с. 107], а петух – мужское [Там же, с. 139].

Среди китайских пословиц существует похожая УК: *牝鸡无晨*. – *Курица не возвещает рассвет* [28, с. 562]. Смысл таков: женщины (особенно в императорской семье) не могут руководить государственными делами. Как курица, поющая петухом, женщина, которая выполняет мужские функции, считается отклонением от нормы. Мужчины и женщины должны выполнять свои обязанности: *公鸡打鸣, 母鸡生蛋*. – *Петух возвещает рассвет, курица несет яйца;公鸡不抱窝, 母鸡不叫明*. – *Петух не сидит на яйцах (высиживает цыплят), курица не возвещает рассвет* [24, с. 284]. Если мужчина и женщина поменялись ролями в семье и обществе, тогда говорят: *公鸡抱窝, 母鸡司晨*. – *Петух сидит на яйцах (высиживает цыплят), курица возвещает рассвет* [28, с. 542].

Когда-то, если женщина в семье была главой, общество могло вообще не считаться с подобным семейством и не уважать его. Жена должна была быть привязана к своему мужу. Ее восхваляли за успехи ее супруга, как птицу хвалили за ее перья: *Птица красна перьем, а жена – мужем; Птица крыльями сильна, [а] жена – мужем; Птица крыльями сильна, жена мужем красна* [11, с. 730]. Хвалили как паву: *Красна жена мужем, а пави – перьем* [Там же, с. 338]; *Красна пави перьем, а славна жена мужем* (перье – перо птицы); *Красна пави перьем, хороша жена – мужем; Красна пави перьем, честна (чесна) жена – мужем* [Там же, с. 638]. *Пави* – характеристика женщины «с горделивой осанкой и плавной походкой» [14, с. 137]. Первоначально пави – самка павлина, у которого яркие и красивые перья. В пословицах с компонентом *пави* выявляется УК «жена мужем красна». УК «жена красна характером и обычаями» отражена в следующей пословице: *Красна пави пером, а жена – нравом* [11, с. 338].

В русском фольклоре и авторских баснях выделяется символическая корреляция

павы (павлина) с вороной. Например, в басне И.А. Крылова «Ворона» ворона, которая хотела казаться лучше, чем она есть, украсила свой хвост павлиньими перьями. Но в конце концов, ее не признали за свою ни павы, ни вороны. Отсюда произошли поговорки: *ни павы, ни ворона; Ворона в павлиньих перьях* [10]. Обычно в фольклоре ворона «предстает в комическом виде: она глупа, хвастлива, тщеславна, падка на лесть» [14, с. 71]. Из-за ее крика и черной окраски ворона считается русскими зловещим, нечистым и несчастным образом [17, т. 1, с. 434–438]. Кроме того, человека невнимательного и нерасторопного назовут вороной [14, с. 72]. Компонент *ворона* имеет переносные значения: ‘нерасторопный, неловкий человек, ротозей, простофиля’ [19, т. 2, с. 677], которые реализуются в паремиях. В рамках нашей темы есть такие пословицы с компонентом ворона: *Муж как ворона* (т. е. ротозей, простофиля), *а все жене оборона* [11, с. 561]; *Какой бы муж ни ворона, но жене оборона* [Там же, с. 560]. Здесь образом вороны выделяется УК «муж всегда жене защита, даже если он не очень хорош».

Стоит отметить, что в русских пословицах кукушка часто ассоциируется с образом жены. Поговорка *ночная кукушка* [10, с. 339] означает жену. Обычно жена сумеет убедить мужа, чтобы он прислушивался к ней, особенно когда происходит ссора между свекровью и невесткой: *Ночная кукушка дневную (дневную) перекукует (перекокует)* [11, с. 458]. Так с помощью образа кукушки выявляется УК «жена имеет большее влияние на мужа, чем другие родственницы». Кроме того, для нас важно, что в русской культуре кукушка – птица с ярко выраженной женской символикой, но «связанная с горем, разлукой, смертью и миром мертвых» [17, т. 3, с. 36]. В русской народной культуре происхождение образа кукушки часто связывают с отношением общества к женщине, которая по тем или иным причинам потеряла свою семью, осталась одна [Там же]. В легендах кукушкой становится жена, тоскующая по утонувшему мужу, отданному в солдаты, пропавшему на войне, брошенному и умершему и т. п. [Там же]: *Не кукушка кукует, а жена горюет* [11, с. 458]. Кукушка не вьет гнезда, поэтому ее образ ассоциируется с мотивом одиночества, неустроенности в жизни [14, с. 105]: *Жена не кукушка, свое гнездо знает* [22]. В современном русском языке кукушкой называют женщину, которая не имеет «своего постоянного жилья, при этом веду-

щей легкомысленный, неблагоустроенный образ жизни» [22, с. 106].

Сформулируем выводы.

1. В целом при описании брачных отношений набор орнитонимов в составе паремий в двух языках не совпадает. В русских паремиях, касающихся брачных отношений, высокочастотными являются такие орнитонимы, как *сова, сокол, кукушка, павы и лебедь*, которые в китайских паремиях не встречаются. В пословицах с компонентами *сова* и *сокол* обнаруживается УК «при выборе брачного партнера нужно смотреть не только на внешние данные (походка), но и на его (ее) поступки». Когда эти два орнитонима появляются в виде сравниваемых пар, в пословицах выделяется УК «любящий человек часто не замечает недостатков того, кого любит», и в таком случае сокол является носителем положительных символических значений, а сова – носитель отрицательных характеристик. Орнитонимы *лебедь, павы* и *кукушка* обычно коррелируют с образом жены. *Лебедь* и *павы*, как правило, имеют положительные культурные коннотации. В результате анализа паремий с этими компонентами удалось выделить следующие УК: «чужая жена кажется лучше своей»; «жена красна детьми, мужем, характером и обычаями». *Кукушка* же рассматривается обычно как отрицательный символ. В пословицах с компонентом *кукушка* отражается такая УК: «жена имеет большее влияние на мужа, чем другие члены семьи». Что касается китайских паремий, отражающих брачные отношения, в них часто используются такие орнитонимы, как *феникс, мандаринка* и *дикий гусь*, которых в русских паремиях нет. Пословицы с такими компонентами отражают УК «лучше сочетаться браком с равными по социальному статусу»; «муж и жена должны быть верны друг другу, даже если один из них уже умер».

2. В паремиях обоих языков орнитонимы *петух* и *курица* часто используются в парах для олицетворения мужчины и женщины. В результате анализа паремий двух языков с компонентами-орнитонимами *курица* и *петух* удалось выделить универсальную УК: «женщина не может выполнять мужские функции».

Итак, в результате анализа русских и китайских паремий с компонентом-орнитонимом при описании брачных отношений были обнаружены символические значения орнитонимов, выявлены общие и различающиеся установки культуры, присутствующие в исследуемом фрагменте языковых картин мира двух языков.

Список литературы

1. Авдеева Т.В. Райская птица в традиционной культуре восточных славян // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2013. № 7(33): в 2 ч. Ч. I. С. 13–15.
2. Бажов П.П. Сказы. М., 1986.
3. Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий. М., 2006.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. URL: <https://dicopedia.com/dic-ru-ru-Efremova.htm> (дата обращения: 25.04.2021).
5. Ковшова М.Л. Анализ фразеологизмов и коды культуры // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2008. Т. 67. № 2. С. 60–65.
6. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М., 2016.
7. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности: в 2 т. СПб., 2014. Т. 2.
8. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М., 2002.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
10. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2007.
11. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. М., 2010.
12. Мокиенко В.М. Современная паремология (лингвистические аспекты) // Мир русского слова. 2010. № 3. С. 6–21.
13. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Народная мудрость – русские пословицы. М., 2011.
14. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. М., 2004.
15. Семенов Н.М. Проблемы лингвистического статуса пословиц и поговорок // Лингвистические и методические основы филологической подготовки учителя-словесника: материалы Международ. науч.-метод. конф.: в 2 т. Старый Оскол, 2005. Т. 1. С. 201–208.
16. Семенов Н.Н. Лингвокогнитивный аспект проблемы выражения этноязыкового сознания в семантике паремий // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Гуманитарные науки. 2010. № 24. Вып. 8. С. 58–67.
17. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5 томах / под общ. ред. Н.И. Толстого. М., 1995–2014.
18. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М., 1999.
19. Словарь современного русского литературного языка. М.; Л., 1950–1965.
20. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
21. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методические исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 13–25.
22. Уваров Н.В. Энциклопедия народной мудрости. Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения, сравнения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/n-v-uvarov/> (дата обращения: 25.04.2021).
23. Узнаю по походке [Электронный ресурс]. URL: <http://profidom.ru/Uznayu-po-pohodke> (дата обращения: 19.05.2021).
24. 温端政. 中国谚语大全辞海版 (全两册). 上海: 上海辞书出版. 2004 (Вэнь Дуаньчжэн. Полный свод пословиц Китая: в 2 ч. Шанхай, 2004. Ч. 1).
25. 温端政. 中国谚语大辞典(普及本). 上海: 上海辞书出版. 2011 (Вэнь Дуаньчжэн. Словарь китайских пословиц. Шанхай, 2011).
26. 刘锡诚, 王文宝. 中国象征辞典. 天津: 天津教育出版社. 1991 (Лю Сичэн, Ван Вэньбао. Словарь китайских символов. Тяньцзинь, 1991).
27. 新华字典(第10版). 北京: 商务印书馆. 2004 (Словарь (иероглифов) Синьхуа. 10-е изд. Пекин, 2004).
28. 郑宏峰, 姜瑞良. 中华谚语. 北京: 线装书局. 2008 (Чжэн Хунфэн, Цзян Жуйлян. Китайские пословицы. Пекин, 2008).

* * *

1. Avdeeva T.V. Rajsckaya ptica v tradicionnoj kul'ture vostochnyh slavyan // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota. 2013. № 7(33): v 2 ch. Ch. I. S. 13–15.
2. Bazhov P.P. Skazy. M., 1986.
3. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka: znachenie, upotreblenie, kul'turologicheskij kommentarij. M., 2006.
4. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka: tolkovo-slovoobrazovatel'nyj [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dicopedia.com/dic-ru-ru-Efremova.htm> (data obrashcheniya: 25.04.2021).
5. Kovshova M.L. Analiz frazeologizmov i kody kul'tury // Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka. 2008. T. 67. № 2. S. 60–65.
6. Kovshova M.L. Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury. 3-e izd. M., 2016.
7. Kolesov V.V., Kolesova D.V., Haritonov A.A. Slovar' russkoj mental'nosti: v 2 t. SPb., 2014. T. 2.
8. Krasnyh V.V. Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya: kurs lekcij. M., 2002.
9. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya. M., 2001.
10. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Bol'shoj slovar' russkih pogovorok. M., 2007.
11. Mokienko V.M., Nikitina T.G., Nikolaeva E.K. Bol'shoj slovar' russkih poslovic. M., 2010.
12. Mokienko V.M. Sovremennaya paremiologiya (lingvisticheskie aspekty) // Mir russkogo slova. 2010. № 3. S. 6–21.

13. Mokienko V.M., Nikitina T.G. Narodnaya mudrost' – russkie poslovicey. M., 2011.

14. Russkoe kul'turnoe prostranstvo: Lingvokul'turologicheskij slovar'. M., 2004.

15. Semenenko N.M. Problemy lingvisticheskogo statusa poslovic i pogovorok // Lingvisticheskie i metodicheskie osnovy filologicheskoy podgotovki uchitelya-slovesnika: materialy Mezhdunar. nauch.-metod. konf.: v 2 t. Staryj Oskol, 2005. T. 1. S. 201–208.

16. Semenenko N.N. Lingvokognitivnyj aspekt problemy vyrazheniya etnoyazykovogo soznaniya v semantike paremij // Nauchnye vedomosti BelGU. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2010. № 24. Vyp. 8. S. 58–67.

17. Slavyanskije drevnosti: Etnolingvisticheskij slovar' v 5 tomah / pod obshch. red. N.I. Tolstogo. M., 1995–2014.

18. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. 4-e izd., ster. M., 1999.

19. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M.; L., 1950–1965.

20. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekt. M., 1996.

21. Teliya V.N. Pervoocherednye zadachi i metodicheskie issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury // Frazeologiya v kontekste kul'tury. M., 1999. S. 13–25.

22. Uvarov N.V. Enciklopediya narodnoj mudrosti. Poslovicey, pogovorki, aforizmy, krylatye vyrazheniya, sravneniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.litres.ru/n-v-uvarov/> (data obrashcheniya: 25.04.2021).

23. Uznayu po pohodke [Elektronnyj resurs]. URL: <http://profidom.ru/Uznayu-po-pohodke> (data obrashcheniya: 19.05.2021).

Ornithological code of culture in the Russian proverbs reflecting the marital relations: linguoculturological aspect (against the background of the Chinese language)

The article deals with the Russian proverbs with the component of ornithonym where there are reflected the marital relations (against the background of the Chinese language). There are analyzed the symbolic peculiarities of the names of birds in the Russian and Chinese languages. The conducted linguoculturological analysis of the group of proverbs allows to reveal the universal and national directives of the culture depicted in the consciousness of two nationalities.

Key words: *linguoculturological analysis, proverb, ornithological code, symbol, directives of culture, marital relations.*

(Статья поступила в редакцию 15.05.2021)

Ю.В. ЕРОФЕЕВ
(Москва)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (на примере немецкого языка)

Обосновывается необходимость активного включения социокультурного компонента в содержание обучения иностранным языкам для развития навыков коммуникативной компетенции. Предлагаются универсальные принципы работы с картинками, которые могут быть дополнены упражнениями, разработанными на основе традиционной методики работы с лексико-фразеологическим материалом и текстом, а также даются конкретные рекомендации по использованию интернет-мемов на занятиях.

Ключевые слова: *мемы, интернет-мемы, креолитизированные тексты, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, обучение иностранным языкам, второй иностранный язык.*

Стремительные изменения в современном мире, затрагивающие все области человеческого существования, приводят к необходимости поиска новых парадигм, средств и методов в образовательных процессах. Растущие потребности во владении иностранными языками на общем фоне усложнения социальных конструктов и усиления конкуренции, во многом обусловленной цифровизацией экономики, выдвигают новые требования как к преподавателям, так и к самому процессу обучения.

Ускорение социально-экономических процессов, увеличение нагрузки на обучающихся, нехватка личной мотивации, негативное отношение к некоторым «традиционным» образовательным методам, приемам и техникам, а также к содержательной части обучающих материалов, быстрая утомляемость, связанная как с переизбытком информации, так и с отсутствием достаточных навыков для ее фильтрации и переработки – эти и многие другие факторы требуют постоянного пересмотра методических и дидактических установок преподавания иностранных языков.

Несомненно, главной целью изучения языков является практическое их освоение, т. е.

формирование достаточной коммуникативной компетенции, которая неразрывно связана и с социокультурными, и со страноведческими знаниями – «вторичной социализацией». Изучение иностранного языка без соотнесения его со страной изучаемого языка, а точнее ее культурным и социально-политическим наполнением, чаще всего оказывается неэффективным и неполноценным. Без знания социокультурного фона представляется невозможным сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Только культура (в самом широком ее понимании) содействует формированию личности человека в процессе жизни в целом и в ходе образования в частности.

Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, т. к. дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и соотнести его с культурными ценностями своей страны, а также своими собственными. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы. Главной же целью внедрения в процесс обучения социокультурного компонента, на наш взгляд, является именно полноценное овладение языком. А любой язык, как известно, представляет собой отображение мировоззренческой картины мира его носителей, поскольку в языке отражается «не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [5, с. 14]. Таким образом, непосредственная работа с культурной и страноведческой информацией в процессе обучения не только обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, но и напрямую способствует развитию их коммуникативных возможностей. Частичное исключение может составлять изучение английского языка, который во многих случаях является лишь средством коммуникации, способом передачи информации без привязки к конкретной нации или стране (например, деловые переговоры или переписка с азиатскими партнерами на английском языке).

Страноведческое насыщение содержания обучения иностранному языку осуществляется с начального этапа изучения иностранного

языка. Следовательно, необходимо такое наполнение содержания обучения, при котором каждый компонент будет обогащен информацией о культуре страны, чтобы все работало на формирование межкультурной коммуникации и обеспечивало бы связь с национальной культурой страны изучаемого языка. Поэтому необходимо проводить анализ и отбор культурных феноменов, которые могут быть использованы на уроках иностранного языка для решения данной задачи. Одним из таких культурно-лингвистических феноменов являются так называемые интернет-мемы.

В обывательском представлении интернет-мемом может являться «любое текстовое и/или мультимедийное произведение юмористического толка “сетевого фольклора”, которое функционирует преимущественно в виртуальной среде интернет-коммуникации» [2, с. 226]. В современных исследованиях прослеживаются несколько трактовок понятия «интернет-мем»: от самого широкого понимания – отождествления его с интернет-шуткой до специфически узкого. Наиболее распространенной является трактовка интернет-мемов как текстового или мультимедийного феномена, получившего мгновенное и массовое распространение. Современные исследователи предлагают также и множество классификаций мемов по формальным и/или содержательным признакам. Так, Ю.В. Щурина разработывает достаточно обширную типологию мемов. В качестве основания для классификации предлагаются различные критерии: 1) способ выражения мема (вербальный, невербальный или гибридный); 2) источник возникновения мема; 3) структура мема [6, с. 87].

В нашем исследовании мы рассматриваем понятие «мем» в более узком представлении, используя его применительно к единицам культурной информации комического толка, представленным в виде картинок, функционирующих преимущественно в виртуальной среде. По отношению к объекту нашего исследования мы применяем также условный термин *интернет-картинка* или просто *картинка*. О специфических и определяющих характеристиках мемов мы уже упоминали в своих прошлых работах, посвященных их дискурсивным особенностям.

Итак, интернет-мем – это не просто рисунок или фотография/фотоколлаж, это чаще всего картинка с текстовым (вербальным) элементом, в которой невербальные (графические) и вербальные средства дополняют друг друга, создавая третий план – план восприя-

тия. Будучи носителем конкретной информации, невербальные средства пытаются привлечь внимание адресата, а полная экспликация информации из текста становится невозможной без их декодирования и интерпретации [1, с. 8]. В случае успешного распознавания и совмещения вербальных и невербальных планов интернет-мема пользователь выходит на уровень восприятия, и таким образом рождается комический эффект – мем «разгадан».

Актуальность использования интернет-мемов в обучающем процессе объясняется следующими их характеристиками:

- мемы являются мотивирующим фактором: пользователи «вынуждены» полностью понять текст картинки, а затем соотнести вербальные и невербальные компоненты и тем самым разгадать мем;
- яркая прагматическая направленность (главной задачей мемов является развлечение и смех);
- физическая доступность (необходимо лишь техническое оснащение для поиска/демонстрации картинок);
- актуальность – интернет-мемы являются отражением современной (чаще всего сиюминутной, ситуативной) действительности;
- аутентичность – они актуализируют определенные культурные стереотипы и позволяют прикоснуться к реальной жизни носителей изучаемого языка, а также к реальному «живому» разговорному языку.

Мы неслучайно упомянули мотивирующий фактор в качестве основного. Современные учебные материалы в виде громоздких текстов являются «сильным фактором демотивации обучающихся – им становится неинтересно дочитывать такие тексты до конца – учащиеся заранее знают, что их ожидает: чтение, перевод, ответы на вопрос, пересказ, задание на множественный выбор или “правильно-неправильно» [3, с. 938]. В этом отношении изучение интернет-мемов на уроках представляет практический интерес, поскольку может использоваться при работе над разными видами деятельности и вызывать у учащихся ситуативный интерес, а следовательно, повышать мотивацию к обучению.

Мы согласны с утверждением, что при работе с мемами «целесообразно применять комплексный подход в использовании упражнений, предназначенных для работы с лексикой и текстом, в зависимости от вида мема, его особенностей» [5, с. 453]. Если работу остановить только на разгадывании мема, то в идеальном случае у обучающихся могут быть

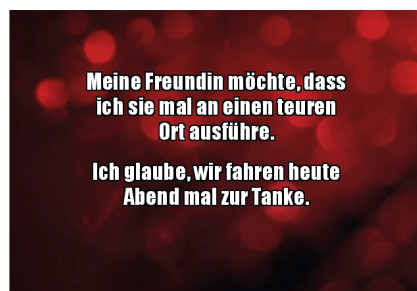


Рис. 1. Моя подруга хотела, чтобы я сводил ее в какое-нибудь дорогое место. Я думаю, сегодня вечером мы поедем на заправку (эта картинка отсылает нас к ситуации подорожания бензина в Германии)



Рис. 2. Деловая встреча в России

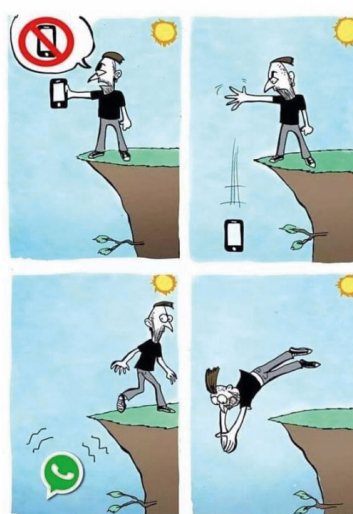


Рис. 3. Пример «классической» картинки

сформированы навыки смыслового чтения. Формирование же коммуникативной и социокультурной компетенции требует от преподавателя разработки/подбора серии упражнений для решения двух задач: 1) усвоения лингво- и социокультурной информации, 2) речевой интерпретации содержательной стороны интернет-мемов.

Если говорить о месте интернет-мемов на занятии, то спектр их применения будет достаточно широк. Интернет-мемы можно использовать:

- как источник для снятия напряжения в группе, для речевой разминки;
- в качестве материала для ознакомления или для закрепления лексико-грамматического материала определенной тематики;
- для обучения различным видам чтения (многие картинки предполагают владение навыками смыслового чтения, поскольку от обучающихся требуется полное понимание прочитанного);
- для развития навыков письма (обучающиеся могут составить собственные подписи к картинкам);
- для развития коммуникативной компетенции, а также универсальных навыков (комментарий, выражение мнения, трансформация, анализ, интерпретация и т. д.).

Анализ многообразия немецкоязычных юмористических ресурсов позволяет нам разделить все интернет-мемы на три условных группы:

1) визуализированные интернет-анекдоты – это анекдоты, каламбуры, иронические высказывания, представленные текстом в виде картинки (рис. 1);

2) картинки с невербальным (иконическим, изобразительным) и вербальным компонентами (рис. 2);

3) «классические» картинки, схожие с традиционными карикатурами и комиксами.

Наиболее распространенными оказываются картинки второго типа, а наименее востребованными – третьего. Объяснить это можно, с одной стороны, тяготением мемов к репликации, генерированию новых смыслов и массовому тиражированию. В этом смысле уникальная картинка/фотография без текстового компонента оказывается непродуктивной и «непроизводительной», в то время как какая-нибудь картинка с подписью может породить целую серию смысловых клонов. В то же время именно совмещение вербальных и невербальных элементов оказывает более сильный юмористический эффект на пользователей.



Рис. 4. Если бы Земля была плоская, то кошки стали бы с нее все сбрасывать

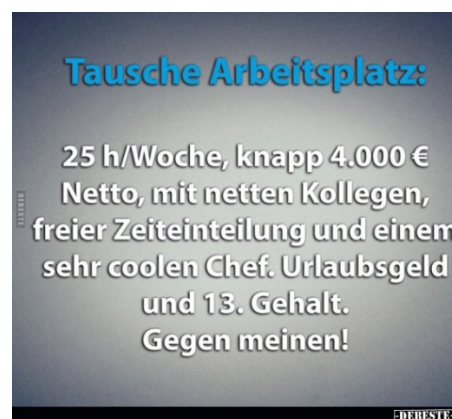


Рис. 5. Меняю рабочее место: 25 часов в неделю, 4 000 евро «чистыми», приятные коллеги, свободный график, классный шеф, отпускные и 13-я зарплата – на свое!



Рис. 6. – Ваша стартовая зарплата – 600 евро, позже Вы будете зарабатывать 1 800 евро.
– Хорошо, тогда я приду позже

Принципиальным отличием интернет-мемов от смежных жанров являются их максимальная включенность в юмористический гипертекст, ситуативность и конъюнктурность. Данные характеристики могут доставлять некоторое неудобство при выборе материала – определенные картинки могут быть слишком сиюминутными и потому утратившими актуальность и/или слишком непонятными для обучающихся по причине отсутствия у последних определенных предварительных знаний – как фоновых, так и актуальных, необходимых для узнавания мема. Поэтому преподавателю следует максимально тщательно и продуманно подходить к подбору картинок.

Критериями, по которым проводится выбор материала, могут быть следующие:

а) лексико-грамматический (подбираются картинки с определенными грамматическими явлениями, которые должны быть узнаны и употреблены в устном высказывании) – в приведенном на рис. 4 примере актуализируется сослагательное наклонение – Konjunktiv II;

б) лексический (подбираются картинки для презентации/актуализации определенных лексических единиц по конкретной теме) – в приведенном на рис. 5 примере актуализируются слова по теме «Работа. Поиск работы»;

в) семантический (картинки подбираются в соответствии с изучаемой темой) – приведенный на рис. 6 пример является актуализацией темы «Собеседование при приеме на работу» и может служить импульсом, началом беседы про особенности прохождения собеседования или профессиональные ожидания/возможности обучающихся.

В своей работе мы предлагаем обобщенные и универсальные принципы работы с картинками, которые могут быть дополнены упражнениями, разработанными на основе традиционной методики работы с лексико-фразеологическим материалом и текстом. Такими принципами являются следующие.

1. **Описание.** Описание ситуации, представленной на картинке, – «пересказ» мема. Задача обучающихся может заключаться в том, чтобы описать сюжет, применяя доступные лексико-грамматические средства (рис. 7). Такой тип заданий, схожий с традиционным описанием картинки с использованием опорных слов, подходит в том числе и для слабых или начинающих групп.

2. **Компрессия информации.** Перед обучающимися ставится задача понять смысл и сформулировать идею картинки по принципу ответа на вопрос, в чем суть или что смеш-

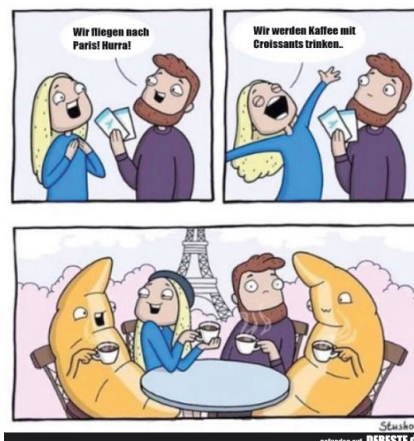


Рис. 7. – Мы летим в Париж. Ура! – Мы будем пить кофе с круассанами

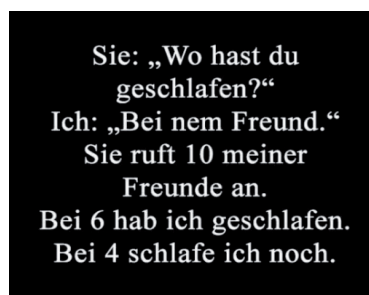


Рис. 8. Она: «Где ты спал?». Я: «У друга». Она звонит десяти моим друзьям. У шести я спал, у четырех я еще сплю

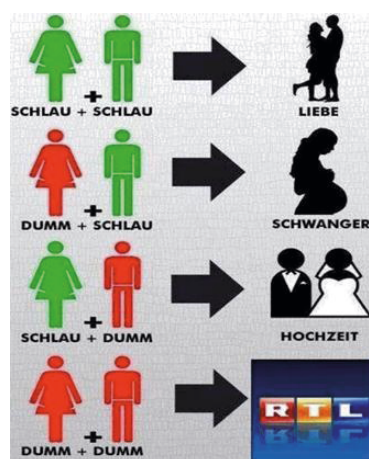


Рис. 9. Умная + умный = любовь, глупая + умный = беременность, умная + глупый = свадьба, глупая + глупый = RTL

ного. В зависимости от уровня владения языком это могут быть формулировки типа «У него хорошие друзья» или «Друзья его не выдали» и т. п. Задания подобного типа формируют навыки свертывания информации, необходимые также и при реферировании, аннотировании, формулировке тезисов, заголовков, определении главной мысли и т. д.

3. Декомпрессия информации:

а) раскрыть мысль картинки – в приведенном на рис. 9 примере предлагается сформулировать мысль в виде предложения по каждой строке, а также объяснить свое видение использования реалии RTL (немецкого телеканала) – возможно, это телеканал для недалеких людей, возможно, что на ток-шоу, которые там транслируются, попадают глупые люди;

б) интерпретировать (трансформировать) информацию – при работе с картинками обучающиеся должны развернуто сформулировать проблему/идею (рис. 10); перед обучающимися ставится задача развернуто раскрыть обе причины, почему мужчины пьют пиво, когда у них нет жены и когда они женаты, порассуждать на данную тему, выразить свое мнение и т. п.;

в) раскрыть смысл картинки без подписи в виде законченных предложений. В приведенном на рис. 11 примере это могут быть сложноподчиненные предложения с союзом *wenn* («когда, если»).

г) свободно интерпретировать мем – к заданиям такого типа относятся, как правило, картинки, где надо поразмышлять над различиями (половыми, национальными, возрастными, социальными и т. д.). Подобные задачи требуют от учащихся помимо наличия определенного чувства юмора, необходимого для того, чтобы «разгадать» картинку, также и хорошо сформированных навыков по декомпрессии информации и достаточных языковых умений (рис. 11).

Интернет-мемы представляют собой социокультурный лингвистический феномен, они требуют интеллектуальных усилий по разгадыванию и всегда открыты для интерпретации. Интернет-мемы, как и интернет-анекдоты, являются отражением актуальных социальных процессов конкретного общества и представляют собой аккумулятивную ценностную картину мира.

Злободневность и актуальность картинок способствуют развитию критического и творческого мышления обучающихся. Интернет-мемы могут являться сильным импульсом для выхода в речь – «проблемные» или провока-



Рис. 10. Две причины, почему мужчины пьют пиво: 1) у них нет жены, 2) у них есть жена

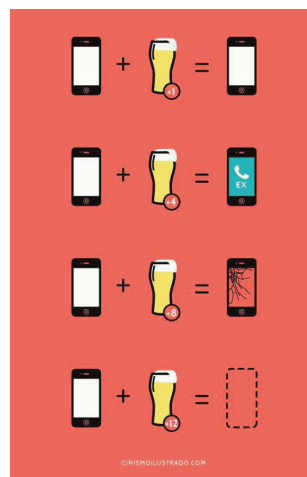


Рис. 11

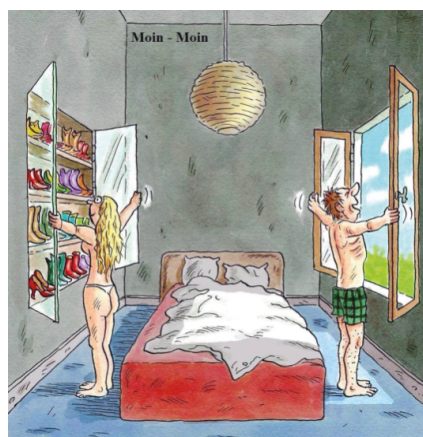


Рис. 12. Доброе утро!

тивные картинки, а также картинки, идущие вразрез с ценностной картиной обучающихся, могут послужить эффективным способом для формирования и выражения критического мнения как в монологическом, так и в дискуссионном режиме.

В заключение мы приводим рекомендации по работе с интернет-мемами на занятиях, выверенные экспериментальным путем. При демонстрации картинок важно соблюдать следующие принципы: 1) достаточное количество картинок может колебаться в пределах 3–7 единиц за один прием; 2) необходимо комбинировать тип заданий к картинкам; 3) время на обработку картинки должно быть регламентировано. Нельзя перегружать каждую картинку множеством пред- и послетекстовых заданий – это может привести к потере прагматического воздействия картинок, а также к снижению мотивации у обучающихся. В то же время, если обучающиеся не владеют какой-либо фоновой информацией, рекомендуется потратить время на подключение дополнительных информационных ресурсов для разъяснения конкретного явления, термина или ситуации, необходимого для общего понимания картинки.

Со стороны преподавателя необходима кропотливая работа по тщательному подбору картинок и постоянное обновление их баз, а также непрерывная актуализация своих информационных и культурных знаний. Это требует в первую очередь временных затрат и интеллектуальных и методических усилий, поскольку преподаватель самостоятельно подбирает материал и составляет к нему задания. Условием успешности применения данных форм работы являются высокая методическая грамотность педагога и заинтересованность в получении высоких образовательных результатов.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986.
2. Ерофеев Ю.В. Дискурсивные особенности комических креолизованных текстов серии *Differenze Linguistiche* («Языковые различия») // Изв. Волгогр. гос. ун-та. 2019. № 8(141). С. 224–231.
3. Ерофеев Ю.В. Развитие навыков смыслового чтения с применением интернет-анекдотов при изучении второго иностранного языка (на примере немецкого языка) // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2019. Т. 21. № 66. С. 937–939.
4. Седярова О.М., Соловьева Н.С., Ненашева Ю.А. Методика работы с интернет-мемами в процессе формирования социокультурной компе-

тенции старшеклассников при обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 11. С. 451–456.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2008.

6. Щурина Ю.В. Интернет-мемы: проблема типологии // Вестн. Череповец. гос. ун-та. 2014. № 6. С. 85–89.

* * *

1. Bahtin M.M. *Literaturno-kriticheskie stat'i*. M., 1986.

2. Erofeev Yu.V. *Diskursivnye osobennosti komicheskikh kreolizovannykh tekstov serii Differenze Linguistiche* («Yazykovye razlichiya») // *Izv. Volgogr. gos. un-ta*. 2019. № 8(141). S. 224–231.

3. Erofeev Yu.V. *Razvitie navykov smyslovo-go chteniya s primeneniem internet-anekdotov pri izuchenii vtorogo inostrannogo yazyka* (na primere nemeckogo yazyka) // *Izv. Samar. nauch. centra RAN*. 2019. T. 21. № 66. S. 937–939.

4. Sedlyarova O.M., Solov'eva N.S., Nenasheva Yu.A. *Metodika raboty s internet-memami v processe formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii starshklassnikov pri obuchenii inostrannomu yazyku* // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2019. T. 12. Vyp. 11. S. 451–456.

5. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. M., 2008.

6. Shchurina Yu.V. *Internet-memy: problema tipologii* // *Vestn. Cherepovec. gos. un-ta*. 2014. № 6. S. 85–89.

The use of the Internet meme for the development of the skills of communicative and sociocultural competencies (on the basis of the German language)

The article deals with the substantiation of the necessity of the active inclusion of the sociocultural component in the content of foreign language teaching for the development of the skills of the communicative competence. There are presented the universal principles of the work with the pictures that can be added by the exercises developed on the basis of the traditional teaching methods of the work with the lexical-phraseological material and text. There are given the concrete recommendations of the use of the Internet meme at the classes.

Key words: *meme, Internet meme, creolized texts, communicative competencies, sociocultural competence, foreign language teaching, the second foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2021)

Л.П. КОЛОКОЛОВА, Р.Х. КАРИМОВА
(Стерлитамак)

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-
СЕМАНТИЧЕСКОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
(на материале русского
и немецкого языков)**

Проводится когнитивное исследование словообразования русского и немецкого языков. Проблемы системности словообразования анализируются с функционально-когнитивной точки зрения. В качестве основного словообразовательного объекта рассматривается словообразовательное значение слова, в котором отражаются различные аспекты конкретизации глобального концепта в процессе речевой коммуникации.



Ключевые слова: когнитивный аспект, словообразовательное значение, словообразовательный потенциал.

«Новая реальность» в языкознании стала в последнее время очевидной. Она связана с двумя научными парадигмами – функциональной и когнитивной, с помощью которых осуществляется переоценка накопленных научных знаний. Функциональный подход к описанию языка позволяет раскрыть, как функционируют, действуют языковые элементы в речи, а когнитивный подход связан с познавательными процессами, со способами получения, обработки, хранения и передачи информации о мире. Р. Лангакер, отвечая на вопрос, в чем суть когнитивного направления, подчеркивает, что «язык это – алгоритмическая система, достаточно автономная для того, чтобы ее можно было изучать в изоляции от более общих вопросов познания», но новое, когнитивное направление предполагает, что «язык – это не самодовлеющий механизм. И он не может быть описан без ссылки на когнитивные процессы» [5, с. 35–36].

Научная новизна исследования заключается в том, что словообразовательные процессы в русском и немецком языках подвергаются комплексному анализу с новых функционально-когнитивных позиций, в которых отражаются различные аспекты конкретизации функционально-когнитивных сфер [9]. В словообразовании слово анализируется как

в плане лексической семантики, так и в плане способа представления этой семантики. Например, однотипными являются значения непроизводного слова *студент* и производных наименований *ученик*, *школьник*, которые содержат одни и те же семантические компоненты: *студент* – «учащийся высшего учебного заведения», *ученик* – «учащийся начального или среднего учебного заведения», *школьник* – «учащийся школы» [8]. Однако по способу представления значения эти наименования различаются: существительное *студент* является немотивированным обозначением лица; лексемы *ученик*, *школьник* противопоставляются ему как мотивированные наименования: слово *ученик* образовано от глагола *учиться*, *школьник* – от существительного *школа*.

В семантике непроизводных слов предмет отражается непосредственно. В производных же наименованиях наблюдается расслоение представления о предмете, поскольку лексическое значение слова воспринимается через связь с другими словами (*школьник* ← *школа*, *ученик* ← *учиться*).

Функционирование лексических единиц в словообразовательном аспекте проявляется и в том, что производные слова входят в состав одних и тех же тематических групп. Ср. непроизводные слова: *ваза* – «сосуд для фруктов и цветов», *стакан* – «стеклянный сосуд для питья», *фужер* – «высокий бокал для прохладительных напитков»; производные слова: *чайник* – «сосуд для заварки чая» (*чай* → *чайник*), *сахарница* – «посуда для сахара» (*сахар* → *сахарница*). Ср. также: *шнур*, *розетка*, *абажур*, *лампа* (непроизводные слова); *лампа-очк-а*, *выключ-а-тель* (производные слова). Несмотря на различие в способе представления предметного содержания, они выполняют идентичную номинативную функцию.

Производные слова восполняют «недостаток» лексического материала в тематической группе. Например, непроизводные слова *квартира*, *кабинет*, *зал*, *холл*, *кухня*, обозначающие жилое помещение, дополняются производными *спальня*, *ванная*.

Специфика словообразования заключается в том, что предмет его исследования является как бы двуслойным, двууровневым. С одной стороны, оно учитывает структуру слова, его строение, составные части. В качестве составных частей производных слов выступают морфемы. Соединение морфем дает новые слова. Ср.: (*уч-и-тель*)-ств-о, *учитель* – тот,

кто учит в школе; суффикс *-тель* обозначает лицо по действию (*учить – учитель*); суффикс *-ств-* – множество как единое целое (*учитель – учительство*). С другой стороны, в словообразовании изучается лексическое значение слов, его семантические составляющие, идентичные со смысловыми компонентами непроектируемых слов.

Для обозначения словообразовательной активности отдельных частей речи используется понятие «словообразовательный потенциал». По мнению Л.П. Колоколовой, словообразовательный потенциал – это совокупность всех возможных производных каждой части речи [4]. Словообразовательный потенциал увеличивается за счет связи словообразования с морфологией, которая обусловлена тем, что каждое слово в русском языке является не аморфным, а получает определенную грамматическую оформленность и включается в части речи.

Каждая часть речи обладает своим словообразовательным потенциалом: внутривидовым, когда словообразование осуществляется в рамках одной части речи, межвидовым, когда при деривации происходит переход слова из одной части речи в другую. Наибольшими межвидовыми словообразовательными возможностями обладает глагол, от которого можно образовать многочисленные номинации со значением:

- лица (*бороться – борец, бегать – бегун, разносить – разносчик*);
- орудия (*углубить – углубитель, точить – точилка, бриться – бритва*);
- места (*укрыть – укрытие, забегать – забеголовка, спать – спальня*);
- объекта (*варить – варенье, записать – записка, срубить – сруб*);
- опредмеченного действия (*молчать – молчание, ходить – хождение, бегать – беговая, дружить – дружба*);
- признака (*варить – вареный, кипятить – кипяченый, красить – крашеный*).

В меньшей степени межвидовое словообразование характерно для существительных и прилагательных. Например, от существительных можно образовать прилагательные (*дерево – деревянный, школа – школьный, день – дневной*), глаголы (*пыль – пылить, мотыга – мотыжить*); от прилагательных – существительные (*синий – синева, гордый – гордость, глупый – глупец*), глаголы (*белый – белить, умный – умнеть, холодный – холодеть*).

Внутривидовое словообразование широко представлено в разряде имен существительных. При этом словообразовательное зна-

чение реализует когнитивный аспект производных слов и отражает особый способ представления знаний о реалиях. Здесь частотными являются дериваты, обозначающие лицо:

- по месту (*банк – банкир, город – горожанин*);
- по орудию (*гитара – гитарист, компьютер – компьютерщик*);
- по средствам труда (*камень – каменщик, стекло – стекольщик*);
- по сфере деятельности (*бизнес – бизнесмен, коммерция – коммерсант*).

В словообразовательном значении фиксируются связи и отношения, существующие между элементами внеязыковой действительности. Это отношения типа «действие – деятель» (*писать – писатель*); «действие – место» (*печь – пекарня*); «действие – предмет» (объект) (*записать – записка*); «место – лицо» (*киоск – киоскер*); «предмет – признак» (*стекло – стеклянный*); «предмет – действие» (*бетон – бетонировать*); «действие – признак» (*заключить – заключительный*) и т. д. Перечисленные выше типы связи лежат в основе словообразовательных процессов и реализуют непрерывность языка, которая проявляется в переходе одной информации в другую. Таким образом, словообразовательное значение – это основное понятие, которым приходится оперировать при анализе словообразовательных явлений.

Словообразовательный потенциал также расширяется за счет связи словообразования с синтаксисом, который определяется тем, что в основе семантики производных слов лежит объемная, расчлененная и развернутая информация о предметах и явлениях действительности. Эта информация в процессе словообразования конкретизируется, сжимается, реализуя способность языка к экономной передаче знаний (действует принцип экономии языка). Многие производные слова являются эквивалентами словосочетаний и предложений, т. к. не отличаются от них по содержанию. Например: *глупый человек = глупец; (он) живет в Москве = москвич; освещенная солнцем сторона = солнечная сторона*.

В этих производных словах наблюдается замена развернутого представления явлений, ситуаций нерасчлененным однословным наименованием. При этом номинативные языковые элементы замещаются аффиксами: *смелчак = смелый человек; комбайн-ёр = тот, кто работает на комбайне; америк-ан/ец = тот, кто живет в Америке*.

Особенно показательны в данном аспекте абстрактные существительные, образованные

от глаголов и прилагательных. Они осуществляют семантическую компрессию, свертывание целого высказывания (предложения). Ср.: *брат приехал* = *приезд брата*; *небо синее* = *синева неба*.

Язык дает возможность говорящему передавать одну и ту же информацию разными по объему средствами. Регулярной является взаимозаменяемость производных слов и развернутых конструкций. Ср.: *Вокруг стола тишь, как бывает глубокой ночью* = *Вокруг было тихо, как бывает глубокой ночью*; *Он лежал, прислушиваясь к шуму листвы на деревьях* = *Он лежал и слушал, как шумит листва на деревьях* (В. Быков).

Немаловажным для характеристики словообразования является тот факт, что производные имена нередко функционально ориентированы, т. е. направлены на выполнение определенных функций в составе предложения. Это связано с общекатегориальным значением исходной части речи и комплексом номинативных функций дериватов. Так, набор производных, связанных с действием, ориентирован на выполнение номинативных функций субъекта (лица), объекта, орудия, места. Ср.:

- *строитель, носильщик, борец, бурильщик, пекарь* (субъект, лицо);
- *записка, замазка, варенье, кипяток, вышивка* (объект, предмет);
- *пылесос, косилка, сеялка, нагреватель, зажигалка* (орудие);
- *стоянка, пашня, спальня, читалка, мойка* (место) [4, с. 22–21].

Таким образом, отглагольные дериваты отражают связь с семантикой действия и связаны с валентностью глаголов.

Иные номинативные функции проявляются в производных с качественной семантикой или значением состояния. Так, существительные *умник* (от *умный*), *плакса* (от *плакать*), *крикун* (от *кричать*), *засоня* (от *спать*) дают качественную характеристику лица и ориентированы на выполнение в предложении предикативной функции (функции сказуемого).

Таким образом, словообразовательная мотивация – это тип структурно-семантических отношений между двумя (или более) однокоренными словами, когда одно слово – мотивирующее – обязательно входит своей частью в новое, мотивированное слово, передавая ему как свою семантику, так и формальный компонент – мотивирующую (производящую) основу: *петь* – *пропеть*.

Словообразовательные средства позволяют создавать слова, обозначающие разные аспекты жизнедеятельности человека – наиме-

нования действий, состояний, признаков, количества, лиц, конкретных предметов, орудий, помещений. Например:

- *летчик, пловец, штангист, хитрец* (названия лиц);
- *счетчик, указка, смеситель, терка, градусник* (наименования орудий);
- *куратник, зернохранилище, скворечник, спальня, коровник* (названия помещений);
- *загорелый, холодный, местный, казачий, временный* (обозначение признаков);
- *листать, гладить, учительствовать, ровнять* (названия действий);
- *темнеть, белеть, лихорадить, глупеть* (названия состояний) и т. д.

Словообразование выступает как живой процесс и служит постоянному обогащению словарного состава. Так, в последние годы в связи с изменением политической и экономической жизни появились новые производные слова или стали активными слова, уже имевшиеся в языке. Например:

- *тусовка* – «группа людей, собирающихся с целью обмена мнениями по злободневным, в том числе политическим вопросам, для продажи-покупки дефицитных товаров и т. д.»;
- *выживание* – «сохранение жизни народа, человечества, земной цивилизации при угрозе всеобщего уничтожения в условиях ядерной, экономической или экологической катастрофы»;
- *дедовщина* – «неравноправное и оскорбительное поведение в армии старослужащих (“дедов”) по отношению к новобранцам, молодым солдатам; неуставные отношения и др. [8].

Словообразовательные значения многочисленны и разнообразны. Это обусловлено многообразием действительности, разнонаправленностью связей и отношений между реалиями и сложностью типов знаний, которые передаются в языке. Каждая часть речи по-своему отражает картину мира и входит в словообразовательный процесс своими особыми, присущими только ей гранями, притягивая определенные форманты, которые трансформируют исходное значение в новые категориальные значения.

Из вышесказанного следует, что смысловая структура производного слова образует иерархически организованную структуру компонентов максимальной степени абстрагированности (значение отношения), «серийности», или класса (словообразовательное значение), которая определяется направленностью производного слова на определенный денотат.

Таким образом, словообразовательное значение выявляется путем сопоставления пары слов – производящей основы и производного слова, находящихся в отношении словообразовательной мотивации.

Заслуживает серьезного исследования функционально-семантический аспект словообразования в немецком языке. Более подробно остановимся на функционально-семантическом моделировании словообразования в немецком языке.

В современном немецком языке существуют два подхода к анализу словообразовательной системы. Первый подход получил название структурно-семантического моделирования и реализуется в работах М.Д. Степановой и В. Флейшера, второй подход принято называть семантико-структурным моделированием, сторонниками которого являются Йоханнес Эрбен, Вольфанг Мотч, Ганс Велльман.

Г.Р. Искандарова считает, что «структурно-семантическое моделирование отмечается определенным параллелизмом между формой и значением словообразовательной модели» [3, с. 55]. Согласно этому подходу, семантическая категория агентивности *Nomen agentis* представлена в немецком языке рядом словообразовательных структур: *V + er – Lehrer*, *S + er – Schüler*, *V + ent – Dirigent*, *V + -ling – Schützling*, *V + -at/or – Navigator*.

Среди названных моделей наиболее продуктивной является словообразовательная модель с суффиксом *-er*, производящими основами которых могут выступать как субстантивные основы, так и глагольные. Заслуживает внимания исследование Р.З. Мурясова. Внутри семантической модели с суффиксом *-er* им выделяют следующие «ниши» (термин Р.З. Мурясова):

- 1) профессиональной деятельности: *der Arbeiter, der Lackierer*;
- 2) качественной характеристики: *der Schwärmer, der Teetrinker*;
- 3) оценочной характеристики: *der Erpresser, der Fresser*;
- 4) окказиональной деятельности: *der Fraeger, der Einlader*;
- 5) идеологической ориентации: *der Dialektiker, der Epikureer* [6, с. 92; 7, с. 179].

Кроме уже перечисленных, модель отглагольных существительных *Nomina agentis* может образовываться от сращений и устойчивых словосочетаний (представлена 18 словами), подтвердим примерами: *Filmemacher* – «режиссер», *Liedermacher* – «композитор», *Torschützer* – «вратарь», *Tierschützer* – «защит-

ник животных», *Gastgeber* – «хозяин, принимающий гостей», *Reiseveranstalter* – «организатор путешествий» [1].

В. Флейшер, анализируя словообразовательный аспект немецкого языка, отмечает, что суффикс *-er* и его вариант *-ner* являются продуктивными и образуют *Nomina agentis* от основ как слабых, так и сильных глаголов, ср.: *Denker, Esser, Maler, Spieler, Macher*. Производящими основами могут выступать глаголы с приставками и основы сложных глаголов, например: *Anbieter, Verleger, Entgegenführer*.

В группе субстантивов с суффиксом *-er* встречаются существительные, в которых реализуется сема 'обозначения технических устройств, приборов и других неодушевленных предметов'. В составе отобранных нами для исследования лексических единиц эта сема представлена следующими словами: *Gletscher* – «ледник», *Dämpfer* – «пароход», *Rechner* – «вычислительное устройство», *Treffer* – «гол», *Zähler* – «счетчик» [Там же]. Однако отметим, что особняком стоит слово *Plädoyer* со значением «речь прокурора на суде, выступление на суде» [Там же]. Таким образом, все вышеназванные субстантивы обладают семой «результат действия», которое осуществляется глагольной производящей основой.

Среди *Nomina agentis* встречаются существительные со значением пейоративной оценки, например: *Streber-jemand, der sich ehrgeizig und egoistisch bemüht, rasch vorwärts zu kommen* [9, с. 973]. Такой же оценочностью отличаются обозначения лиц по их профессиональной принадлежности с компонентом *-macher*, ср.: *Liedermacher, Filmemacher*. Менее продуктивной является модель с компонентом *-geber*, ср.: *Gesetzgeber, Gastgeber*.

Структурный тип производных, образованных от сращений и устойчивых словосочетаний, представлен в статье 18 словами, в качестве примеров можно привести такие лексические единицы, как *Autobauer, Firmengründer, Reisenveranstalter, Internetsurfer, Torhüter, Torschützer*. Анализ показал, что данные слова могут быть образованы от английских производящих основ, которые могут быть именной или глагольной частью словосочетания, ср.: *Barkeeper, Chiphersteller, Poolbauer*.

Г.Р. Искандарова относит «к вторичным моделям для обозначения форм поведения, привычек, качеств, свойств людей» [3, с. 62] следующие немецкие модели: (S/V-связанные основы, WG-словосочетание):

– *V + er* (высокопродуктивная модель): *Verleger, Berater*;

Сводная таблица словообразовательных моделей немецких существительных

S + er	V + er	WG + er
<i>Belgier</i>	<i>Schützling</i>	<i>Rekordhalter</i>
<i>Münchner</i>	<i>Teilnehmer</i>	<i>Glücksbringer</i>
<i>Botschafter</i>	<i>Schauspieler</i>	<i>Torhüter</i>
<i>Nationalspieler</i>	<i>Unternehmer</i>	<i>Filmemacher</i>
<i>Kritiker</i>	<i>Bewohner</i>	<i>Barkeeper</i>
<i>Engländer</i>	<i>Gletscher</i>	<i>Autobauer</i>
<i>Islamwissenschaftler</i>	<i>Taucher</i>	<i>Spielführer</i>
<i>Politiker</i>	<i>Anleger</i>	<i>Fliesenleger</i>
<i>Australier</i>	<i>Verleger</i>	<i>Chiphersteller</i>
<i>Alleineigentümer</i>	<i>Rechner</i>	<i>Studienanfänger</i>
<i>Hannoveraner</i>	<i>Berater</i>	<i>Liedermacher</i>
<i>Mediziner</i>	<i>Gründer</i>	<i>Gesetzgeber</i>
<i>Kreisligist</i>	<i>Anbieter</i>	<i>Tierschützer</i>
<i>Interessent</i>	<i>Bewerber</i>	<i>Billiganbieter</i>
<i>Vorgänger</i>	<i>Hersteller</i>	<i>Firmengründer</i>
<i>Dortmunder</i>	<i>Sprecher</i>	<i>Poolbauer</i>
<i>Nordbadener</i>	<i>Verbraucher</i>	<i>Reiseveranstalter</i>
<i>Saarländer</i>	<i>Treffler</i>	<i>Internetsurfer</i>
<i>Konsument</i>	<i>Verlierer</i>	<i>Kreditgeber</i>
<i>Duisburger</i>	<i>Plädoyer</i>	
<i>Einzelhändler</i>	<i>Macher</i>	
<i>Österreicher</i>	<i>Dämpfer</i>	
<i>Mobilfunke</i>	<i>Abnehmer</i>	
<i>Fabrikant</i>	<i>Produzent</i>	
<i>Techniker</i>	<i>Nachfolger</i>	
<i>Schweizer</i>	<i>Beobachter</i>	
<i>Außenseiter</i>	<i>Lieferant</i>	
<i>Teenager</i>	<i>Erfinder</i>	
<i>Analyst</i>	<i>Herausgeber</i>	
<i>Mitbewohner</i>	<i>Streber</i>	
<i>Niederländer</i>	<i>Zähler</i>	
<i>Japaner</i>	<i>Betreuer</i>	
<i>Amerikaner</i>	<i>Häftling</i>	
<i>Philharmoniker</i>	<i>Verwalter</i>	
<i>Musiker</i>	<i>Zuhörer</i>	
<i>Physiker</i>	<i>Kenner</i>	
<i>Afrikaner</i>	<i>Nachfolger</i>	
	<i>Forscher</i>	
	<i>Zuschauer</i>	
	<i>Befürworter</i>	
	<i>Kicker</i>	
	<i>Dreamer</i>	

– S + er (продуктивная модель): *Vorgänger*;
 – WG + er (высокопродуктивная модель):
Billiganbieter, Torhüter, Fliesenleger.

Представим отобранные нами для анализа лексические единицы в соответствии с вышеприведенной классификацией.

Представленные лексические единицы [10–13] позволяют сделать следующий вывод: одно слово образовано от основы имени числительного (*Sechster*), другое – от адъективной

основы (*Superbräuner*). Как видно из табл. 1, количество слов, образованных от субстантивных и глагольных основ, почти одинаковое: 39 лексических единиц образовано от отыменных основ, 43 – от глагольных.

Рассмотрим модели отыменных существительных (S = субстантивная основа) (табл. 2). Наиболее частотной является структура с суффиксом *-er*, всего 34 слова из 39, два слова с суффиксом *-ent* (*Interessent, Konsument*), одно

Таблица 2

Модели отыменных существительных

Словообразовательные модели	Примеры
S абстр + <i>er/ent</i>	<i>Botschafter / Interessent / Außenseiter / Kritiker / Konsument</i>
S организация + <i>er/ist</i>	<i>Kreisligist/Einzelhändler</i>
S процесс + <i>er</i>	<i>Vorgänger</i>
S объект + <i>er</i>	<i>Mobilfunker</i>
S место + <i>er</i>	<i>Fabrikant/Philharmoniker</i>
S область деятельности + <i>yst/ist</i>	<i>Analyst / Musiker / Physiker</i>

Таблица 3

Структурно-семантический состав отыменных существительных

Страна / федеральная земля	Город
<i>Belgier</i>	<i>Münchner</i>
<i>Engländer</i>	<i>Hannoveraner</i>
<i>Australier</i>	<i>Dortmunder</i>
<i>Saarländer</i>	<i>Duisburger</i>
<i>Österreicher</i>	<i>Athener</i>
<i>Schweizer</i>	
<i>Niederländer</i>	
<i>Japaner</i>	
<i>Amerikaner</i>	
<i>Afrikaner</i>	
<i>Nordbadener</i>	

Таблица 4

Семантический класс производящей основы отыменных и отглагольных существительных

Семантический класс производящей основы	Парафраза	Примеры
Деятельность	Лицо, производящее В	<i>Schauspieler; Unternehmer; Teilnehmer; Mediziner; Musiker; Einzelhändler</i>
Географическое имя / географический апеллятив	Лицо, которое происходит из / живет там	<i>Engländer; Schweizer; Afrikaner; Japaner; Münchner; Duisburger; Athener</i>
Учение, мировоззрение. Научная дисциплина, специальная область, предмет, материал	Лицо, которое представляет В / занимается В	<i>Kritiker; Politiker; Forscher; Physiker; Kicker; Dreamer; Mobilfunker; Islamwissenschaftler; Konsument</i>
Продукт	Лицо, которое производит В	<i>Botschafter; Analyst</i>
Действие	Лицо, которое выполняет В	<i>Taucher; Abnehmer</i>
Число	Лицо, которое определяется В	<i>Dreißiger; Teenager; Fünfziger</i>
Место/институт	Лицо, которое работает в В / на В	<i>Philharmoniker; Fabrikant</i>
Свойство	Лицо, являющееся В	
Живое существо мужского пола	Лицо, которое является женским представителем В	<i>Professorin; Kanzlerin</i>

Типы семантических отношений производных слов в немецком языке

Действие – деятель	Лицо по объекту		Место – лицо
schützen – Schützling schauspielen – Schauspieler tauchen – Taucher anbieten – Anbieter sprechen – Sprecher kennen – Kenner forschen – Forscher zuschauen – Zuschauer (всего 33 слова)	Kritik – Kritiker Botschaft – Botschafter Politik – Politiker Mobilfunk – Mobilfunker Medizin – Mediziner Vorgang – Vorgänger Alleineigentum – Allgemeintümer (всего 14 слов)		München – Münchner England – Engländer Belgien – Belgier Duisburg – Duisburger Philharmonie – Philharmoniker Schweiz – schweizer Fabrik – Fabrikant (всего 19 слов)
Событие / действие / лицо	Результат действия	Лицо по действию	Лицо по признаку
Konsum – Konsument Produzieren – Produzent analysieren – Analyst	gletschen – Gletscher rechnen – Rechner zählen – Zähler plädieren – Plädoyer treffen – Treffer	erfinden – Erfinder bewerben – Bewerber	Teenager Superbräuner streben – Streber

слово с суффиксом *-ant* (*Fabrikant*) и одно слово с суффиксом *-ist* (*Kreisligist*). Представим виды семантических классов производящих основ.

Как видно из табл. 3, производящими основами отыменных существительных могут выступать название страны, федеральной земли или название населенного пункта. Суффикс *-er* и его вариант *-aner* присоединяются к производящей основе названной семантики и обозначают лицо, проживающее в данном регионе, другими словами, имеют топонимическую принадлежность.

Представим виды семантических классов производящих основ по всему эмпирическому материалу. В табл. 4 представлен термин *парафраза*. Под парафразой понимают словообразовательную парафразу, которая выражает вид семантико-синтаксической связи анализируемого производного по отношению к производящей основе (Stricker, 2000) (где В = производящая основа).

Следует отметить, что немецкие отглагольные слова обладают ярко выраженным синтаксисом. Так, по мнению Г.Р. Искандаровой, «предикат формально представлен в производящей основе, а субъект действия в аффиксе» [3, с. 83], ср.: *Beobachter-jemand, der etwas beobachtet*. При этом производящая основа может обозначать:

1) профессиональную деятельность: *Hersteller-jemand, der etwas herstellt, Betreuer-jemand, der jemanden betreut*;

2) иные виды деятельности и должности: *Techniker-jemand, der sich mit Technik befasst, Gründer-jemand, der etwas gründet, Nachfolger-*

jemand, der etwas D. nachfolgt, Berater-jemand, der jemanden berät.

В заключение следует сказать, что в словообразовательном значении реализуются отношения между объектами внеязыковой действительности. На материале немецких производных слов выявляются следующие типы отношений (см. табл. 4).

Согласно табл. 4, наиболее распространенным типом являются отношения 1) «действие – деятель»; 2) «место – лицо», 3) «лицо по объекту».

Анализ функционально-семантического моделирования словообразования русского и немецкого языков позволяет нам заключить следующее.

1. Функционально-когнитивная лингвистика изучает язык в активном, деятельностном аспекте с опорой на речевую коммуникацию. Появление новой научной парадигмы связано с тем, что усилился интерес лингвистов к проблеме организации знаний и способам их представления в языке, поскольку функционирование языковых единиц в речевой деятельности предопределено передачей разнообразных типов знаний, заложенных в отдельных словах и блоках лексем.

2. Использование когнитивного подхода открывает широкие возможности в исследовании словообразовательной парадигмы. С опорой на когнитивные характеристики словообразовательные форманты в составе лексической единицы рассматриваются как языковые элементы, которые фиксируют различные типы знаний о действительности.

3. Предметом анализа при функционально-когнитивном подходе становится словообразовательное значение, дающее возможность производным словам демонстрировать особый способ представления знаний о реалиях.

4. Значительную роль играет словообразование в создании наименований конкретных предметов разнообразной функциональной ориентации, поэтому слово в системе языка находится в состоянии постоянной работы.

5. Производное слово (или составное наименование) как носитель определенной информации позволяет представить разнообразные типы знаний, которые способствуют созданию языковой картины мира.

6. Наиболее продуктивным семантическим типом в русском и немецком языках являются отношения «действие – деятель».

7. Наиболее продуктивным аффиксом в немецком языке следует признать суффикс *-er*.

8. Производные субстантивы большей частью образуются от глагольных основ.

9. Производящими основами производных слов могут выступать аббревиатуры и заимствованные элементы, чаще всего английские.

Список литературы

1. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. / сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филочева и др. 5-е изд. стереотип. М., 1999. Т. 2.

2. Гафарова Г.В., Кильдибекова, Т.А. Теоретические основы и принципы составления функционально-когнитивного словаря. Уфа, 2003.

3. Искандарова Г.Р. Когнитивно-функциональные исследования деривационно-семантических категорий существительных в современном немецком языке: моногр. Уфа, 2010.

4. Колоколова Л.П. К вопросу о функционально-семантическом моделировании словообразования // Казанская наука. 2020. № 8. С. 28–30.

5. Лангакер Р. Когнитивная грамматика. М., 1992. С. 35.

6. Мурясов Р.З. Структура словообразовательных полей лица и инструмента в современном немецком языке // Вopr. языкознания. 1972. № 4. С. 92.

7. Мурясов Р.З. Некоторые типологические особенности словообразовательных полей в неродственных языках (на примере немецкого и башкирского языков) // Вопросы башкирского языкознания. Ученые записки. 1975. Вып. 85. С. 179.

8. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складневской. М., 2008.

9. Функционально-когнитивный словарь русского языка (Языковая картина мира). М., 2013.

10. Wahrig R. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. 2008. Wissen Media Verlag GmbH. Gütersloh / München und Cornelsen Verlag GmbH.

11. Süddeutsche Zeitung. № 187. 16.08.2007.
12. Handelsblatt. Die Wirtschafts-und Finanzzeitung. № 185. 23.09.2008.
13. Rhein-Hunsrückzeitung. № 159. 12.07.2018.
14. Macmillan English Dictionary. Oxford, 2011.

* * *

1. Bol'shoj nemecko-russkij slovar': v 3 t. / sost. E.I. Leping, N.P. Strahova, N.I. Filicheva i dr. 5-e izd. stereotip. M., 1999. T. 2.

2. Gaфарова Г.В., Кильдибекова, Т.А. Теоретические основы и принципы составления функционально-когнитивного словаря. Уфа, 2003.

3. Iskandarova G.R. Kognitivno-funkcional'nye issledovaniya derivacionno-semanticheskikh kategorij sushchestvitel'nyh v sovremennom nemeckom yazyke: monogr. Ufa, 2010.

4. Kolokolova L.P. K voprosu o funkcional'no-semanticheskom modelirovanii slovoobrazovaniya // Kazanskaya nauka. 2020. № 8. S. 28–30.

5. Langaker R. Kognitivnaya grammatika. M., 1992. S. 35.

6. Muryasov R.Z. Struktura slovoobrazovatel'nyh polej lica i instrumenta v sovremennom nemeckom yazyke // Vopr. yazykoznanija. 1972. № 4. S. 92.

7. Muryasov R.Z. Nekotorye tipologicheskie osobennosti slovoobrazovatel'nyh polej v nerodstvennyh yazykah (na primere nemeckogo i bashkirskogo yazykov) // Voprosy bashkirskogo yazykoznanija. Uchenye zapiski. 1975. Vyp. 85. S. 179.

8. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika / pod red. G.N. Sklyarevskoj. M., 2008.

9. Funkcional'no-kognitivnyj slovar' russkogo yazyka (Yazykovaya kartina mira). M., 2013.

Functional and semantic modelling of word formation (based on the Russian and German languages)

The article deals with the cognitive research of the word formation of the Russian and German languages. The problems of the systematic approach of word formation are analyzed from the functional and cognitive perspective. There is considered the word-formative meaning of the word as a basic word-formative object where there are reflected the different aspects of concretization of the global concept in the process of the speech communication.

Key words: *cognitive aspect, word-formative meaning, word-formative potential.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2021)

Д.С. БИКУС
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО ЧЕРНОГО ЮМОРА

Анализируются лингвокультурные особенности американского черного юмора. Данный феномен рассматривается через призму американской истории и культуры. Материалом исследования послужили шутки из американских ток-шоу (Saturday Night Live, Jimmy Kimmel Live) и фильмов (Tucker & Dale vs. Evil, Archer).



Ключевые слова: *черный юмор, американская культура смеха, антикомедия, эксплицитность, аллюзия, метафоризация.*

Целью данной статьи является обзор американского черного юмора через призму национальной культуры, которая на протяжении долгого времени развивалась в очень суровых условиях, постоянно ставивших человека на грань жизни и смерти, вследствие чего выработала специфическую форму юмора, а именно – черный юмор.

Первоначальное использование термина *черный юмор* относилось к черной желчи, вырабатываемой мозгом, которая, согласно тайной медицинской теории «четырех юморов» XIX в., была причиной меланхолии [2]. В 1939 г. в книге Anthologie de l'humour noir основатель сюрреализма Андре Бретон предложил термин *черный юмор* и применил его в качестве идентификации темперамента, присутствующего в творчестве сорока пяти преимущественно европейских авторов, тем самым положив начало черному юмору как литературному приему. В частности, Бретон определил этот прием, основываясь на эссе Зигмунда Фрейда «Юмор» (1927), в котором тот пишет: «Эго избегает обид и оскорблений, причиняемых реальностью как принудительным источником страдания; оно стремится не подпустить к себе обманчивые грезы окружающего мира, показывая, что он может и должен служить лишь источником удовольствия» [1].

«Чернота» рассматриваемого нами феномена является результатом иронического отрицания, фактически делая его формой антикомедии. Другими словами, в качестве основы черный юмор имеет предметы и ситуации, которые зачастую считаются табуированными в

разных культурах и принципиально не смешными. В таких шутках всегда присутствует напряжение из-за действующих в них оппозиций (смешно – стыдно), каждая из которых отрицает другую. Именно это напряжение делает черный юмор формой культурного терроризма – присущая ей двойственность становится стратегией комической провокации. Если и есть цель такой провокации, то она состоит в том, чтобы раскрепостить аудиторию, непривычную к такому типу юмора.

Черный юмор производит впечатление анархического отношения к вещам, выражает презрение к условностям и высмеивает смерть, трагедии, терроризм, религию и др. С нонконформистским рвением данный юмор не стремится к респектабельности и не уважает ценности своей аудитории.

На самом деле черный юмор не имеет отношения к моральным качествам общества и вместо этого стремится деконструировать моральную уверенность. В Oxford English Dictionary зафиксировано следующее определение черного юмора: «Comedy, satire, etc., that presents tragic, distressing, or morbid situations in humorous terms; humour that is ironic, cynical, or dry; gallows humour (комедия, сатира и т. д., которые представляют трагические, тревожные или болезненные ситуации в юмористическом свете; юмор, который является ироничным, циничным или сухим; юмор висельников)» [13]. Черный юмор обычно используется для борьбы с «широко распространенным современным состоянием социальной жестокости, безумия или хаоса» [6]. Потребность в черном юморе связывают с постулированными Э. Фроммом базовыми свойствами человеческой психики – наличием в ней двух контрастирующих установок. Под одной предполагается манифест всего того, что содействует жизни, и определяет «биофильский» психический тип, другая выступает утверждением обратного – этакое разрушающее начало, и определяет «некрофильский» тип [5, с. 428, 479]. Исходя из этого, черный юмор предлагается рассматривать в связи с его способностью быть формой «прививки от подлинной агрессивности, то есть выполнять положительную роль» [5]. Феномен черного юмора связывается и с присущим человеку страхом небытия. С этих позиций основным предметом мрачной шутки выступает смерть, а черный юмор «является или претендует на то, чтобы быть лекарством от “болезни к смерти”» [3, с. 72]. Вариант этой концепции составляет утверждение

функциональности черного юмора в психологической сфере. Здесь он определяется как выполняющее защитную функцию высмеивание наиболее серьезных, проблемных сторон человеческого бытия (в их ряду смерть занимает главное место) и в связи с этим – как способ снижения уровня психологической напряженности человека в его реальной жизни [6, с. 209–210]. Черный юмор связывается в функциональном аспекте также с игровым началом, причем и в данном случае мрачные шутки решают психологические задачи: «это игра, испытание на прочность, когда проверяющий уверен, что испытуемый эту проверку выдержит. Скорее даже проверке подвергает себя сам шутник, пытающийся смехом заглушить сомнение в собственной душевной прочности» [3].

В США понятие *black humor* приобретает популярность после выхода в свет сборника *Black Humor*, составленного американским писателем и литературным критиком Брюсом Фридманом, в которую вошли произведения Пинчона, Хеллера, Донливи, Набокова, Симмонса, Речи, Олби, Барта, Сазерна, Парди, Никербокера и Селина [12]. Сборник не имел четких критериев отбора произведений, и большинство авторов не причисляли себя к «черным юмористам», многие из них работали в разных литературных жанрах, никак не связанных с черным юмором.

В конце 1960-х и в течение 1970-х гг. в американской критике понятие «черный юмор» получило теоретическое обоснование. Попытка охарактеризовать этот феномен как целостную мировоззренческую структуру была предпринята в антологии *World of Black Humor*, составленной Дугласом Дэвисом [7]. Работа состояла из четырех частей: в первой представлены произведения предшественников американского черного юмора, таких как Франц Кафка, Натанаэл Уэст и Владимир Набоков; во вторую и третью части вошли тексты Джона Хоукса, Уильяма Гэддиса, Джеймса Донливи, Терри Сазерна, Уильяма Берроуза, Джозефа Хеллера, Томаса Пинчона, Питера де Вриеса, Брюса Фридмана, Эллиота Бейкера, Уоррена Миллера, Чарльза Райта, Джеймса Парди, Уолкера Перси, и Джона Барта; в четвертую часть включены критические работы, представляющие различные точки зрения на черный юмор. Автор антологии считал черный юмор американизированным вариантом литературы абсурда. По мнению Д. Дэвиса, черный юмор как тип мировоззрения получил распространение в послевоенной Америке в силу его адекватности культурно-исторической обстановке [Ibid.].

Кроме литературы, черный юмор проявляется и в других жанрах – ток-шоу и кинематографе. С выходом в 1975 г. ток-шоу *Saturday Night Live*, где ведущие и гости высказываются откровенно на разные темы, американская смеховая культура черного юмора получает расширение аудитории и тем. Черный юмор здесь – это форма выразительного бунта, который говорит о бедах мира, социальных проблемах, политике, религии, межличностных и межрасовых отношениях, а не только о смерти. В 2000-х гг. количество ток-шоу и фильмов с «черными» шутками увеличивается.

Юмор служит важным инструментом, позволяющим ориентироваться в сложностях, тенденциях и тревогах современного американского общества. Редактор журнала *Studies in American Humor* Джудит Й. Ли затрагивает актуальность изучения юмора через академическую призму: «Пристрастие американцев к юмору и интерес ученых не уменьшились в 21 веке. Действительно, рост кабельного телевидения и интернета, глобальный охват американских средств массовой информации и роль юмора в современной политике и экономике делают юмор как никогда важным для изучения американской жизни» [10]. Интернет сегодня занимает огромную часть американской жизни. По данным исследования *Pew Research Center* в 2019 г., количество пользователей социальных медиа в возрасте от 18 до 29 лет увеличилось на 1 000% за последние 8 лет [11].

Рассматриваемый в нашем исследовании вид юмора в XXI в. получил широкое распространение благодаря СМИ, Интернету и потоковым сервисам, которые используются как транслятор для высмеивания и умаления традиционных социальных ценностей, таких как институты брака, семьи, религии и правительства. Черный юмор является актуальным в наше время, и его американская аудитория сравнительно молода. Исследование *Pew Research Center*, проведенное в 2014 г., показывает рост задолженностей по студенческим кредитам, бедность и высокий уровень безработицы, а также более низкий уровень богатства и личного дохода у населения, по сравнению с показателями на начало 2000-х гг. [8]. На основе этих данных можно заключить, что современная аудитория демонстрирует более низкую вовлеченность в традиционные ценности и доверие к социальным институтам, таким как религия, брак и политика. Если добавить сюда тревожность, вызванную большим информационным потоком, мы сможем увидеть негативные психологические последствия всего этого, которые находят свое от-

ражение в творчестве сценаристов и режиссеров фильмов и сериалов, стендап-комиков, телеведущих. Продукт их творчества – черный юмор – обеспечивает нашему поколению столь необходимую тривиализацию всех стрессовых факторов в жизни. Новости обрушиваются на обывателей со всех сторон, в огромных количествах, и человеческий мозг не в силах справиться с таким потоком информации. Зачастую новостная лента пестрит информацией о терроризме, катастрофах, массовой гибели людей и др. Ресурсы человеческой психики ограничены, мы не можем переживать из-за каждой смерти, каждой катастрофы, а поскольку поток негативной информации не прекращается, то в определенный момент у человека срабатывает защитный механизм психики, приводящий к притуплению эмоций и абстрагированию при прослушивании очередных новостей. Перегруз информацией – довольно распространенный феномен в XXI в., который породил множество так называемых информационных патологий: избегание негативной информации, информационную тревожность, «инфоожирение». Все перечисленное, а также слишком активное и детализированное освещение трагедий в СМИ порождает черный юмор. Данный юмор можно рассматривать как бунт против нагнетания трагизма, потому что СМИ склонны фокусироваться на «черных» (беспокоящих) подробностях. Вместо того чтобы бесконечно пытаться найти смысл, люди реагируют на то, что они не могут изменить, с иронией и сарказмом. Одновременно с этим киноиндустрия США может похвастаться серией фильмов «Очень страшное кино» (высмеивает клишированные приемы фильмов ужасов), которая открыла дорогу другим кинолентам жанра «черной комедии».

Анализ материала показал, что американский черный юмор можно охарактеризовать следующим образом.

1. Ирония прямоты, доведенная до абсурда. Репетиция речи для офицера полиции двумя типичными фермерами реднеками, буквально стоящими над горой трупов (фильм *Tucker & Dale vs. Evil*).

Tucker: What would we say? Oh, hidey-ho, Officer. We've had a doozy of a day. There we were, minding our own business, doing some chores around the house, when kids started killing themselves all over my property.

Dale: Well, that's what happened, Tucker!

Tucker: You would have to be a moron to believe that, Dale. It doesn't matter what happened. What matters is what looks like what happened. And what looks like what happened... is pretty nasty.

Зритель наблюдает двух мужчин в заляпанной кровью одежде. Герой предлагает своему другу рассказать полиции как все было на самом деле, хотя прекрасно понимает, как это выглядит. В противостоянии «простодушие – саркастическая прямота» реализуется доведенная до абсурда комическая ситуация.

2. Эксплицитность:

<at the funeral>

Malory (to the young widow): Please, let me be the first to offer my condolences.

Archer: And let me be the first to welcome you back into the dating pool.

Сама ситуация – поздравление с тем, что вдова вновь может ходить на свидания, потому что муж скончался, – ярчайший пример глумления над смертью. Компоненты фразы не нуждаются в декодировании, отсутствуют скрытый смысл и иносказательность. Комический эффект достигается благодаря двойственной природе черного юмора (смешно – стыдно).

3. Изучая ток-шоу, сериалы и фильмы, мы заметили также, что, кроме аллюзий на популярные реалии, зачастую комический эффект обычных общеупотребительных слов связан с возможностями их метафоризации. Рассмотрим на примере диалога о теракте во Франции в одном из американских ток-шоу.

Jimmy Kimmel Live

<...>

Jimmy Kimmel: People were killed. I know a lot of people are on vacation so maybe they don't know what's going on.

Bill Maher: Right. And – and we have to not avoid who did this, Jimmy...who did this, Jimmy?

Jimmy Kimmel: Well, we *presume*, and I think it's safe –

Bill Maher: No, no, it's not “*a presume*”. It's Muslim terrorists.

Jimmy Kimmel: Yes, Muslim terrorists.

Bill Maher: This happens way too frequently. It's like *Groundhog Day*, except if the *Groundhog* kept getting his head cut off. And let's also give some credit to this newspaper. This was a satirical newspaper in Paris. These guys have the balls of the Eiffel Tower <...>

Гость программы настаивает на замене ситуативного эвфемизма *apresume* на *Muslim terrorists*, сравнивает ситуацию с днем сурка (аллюзия на известный фильм), дополняя ее уточняющим мрачным сравнением сурка, который продолжает отрезать себе голову снова и снова. Глумление над ситуацией усиливает комизм за счет метафоры, сравнения и саркастичной прямоты автора высказывания.

Bill Maher (Real Time talk-show)

<...>

(About the movie “Noah”) Get this: what the Christians who are now protesting this movie are upset about is that it doesn’t take the Biblical story literally enough. They’re mad because this made up story doesn’t stay true to their made up story.

But the thing that’s really disturbing about Noah isn’t the silly. It’s that it’s immoral. It’s about a psychotic mass murderer who gets away with it, and his name is God. Genesis says God was so angry with himself for screwing up when he made mankind so flawed – rrrr – that he sent the flood to kill everyone! Everyone! Men, women, children, babies. What kind of tyrant punishes everyone just to get back at the few he’s mad at? I mean, besides Chris Christie <...>

Ведущий ток-шоу использует культурные реалии США для усиления комического эффекта, а именно аллюзию на известного политика (в данном примере это Крис Кристи, кандидат в президенты 2016 г., вовлеченный в большое количество скандалов на почве расизма). Используется также ирония *made up* (сфабрикованный рассказ) для того, чтобы снизить значение объекта, на который направлена насмешка (а данном случае – религия).

Bill Maher (Real time talk show):

(About public death threats)

<...>

Every minor dispute has to go from zero to Mel Gibson in three seconds. Why don’t they just make an app for death threats you could call it *ender* <...>

Здесь комический эффект достигается посредством аллюзии на скандально известного своим горячим нравом актера Мэла Гибсона, гиперболизации периода «спокойствие – ярость» за три секунды и аллюзии на известное приложение для знакомств Tinder, в названии которого автор намеренно заменяет первую часть слова корнем *end-* (англ. «кончать-ся, конец») и получается *ender*.

Одна из характеристик аллюзии – быть распознаваемой, что успешно реализуется в вышеупомянутых примерах. Отсюда складывается эксплицитность американского черного юмора, который ни в коем случае не является проявлением агрессии, а выступает скорее в роли психологической реакции и эмоционально-эстетическим способом противодействия атмосфере жестокости и насилия.

Сделаем выводы. Американский черный юмор является отражением американской истории. Ужасы жизни первооткрывателей, катастрофы и потрясения XX в., XXI в. с его цинизмом, глобализацией и вездесущими СМИ по-

вливали на американскую смеховую культуру. Данный вид черного юмора эксплицитен, циничен, его шутки прямолинейны и лишены двойного смысла. Американскому обывателю необходимо снимать напряжение, корневой невроз, порожденный естественным завершением жизни (т. е. смертью). В противном случае невозможно стабильное существование (под стабильностью здесь понимается стремящееся к нулю ощущение драматизма). Вне мифологии, самовнушения позитива человек не сможет находиться в состоянии, близком к психологической и социальной нормальности или стабильности повседневной рутины. В состоянии рутины смерть неактуальна и всегда отсрочивается. В противном случае перманентная депрессия может привести человека к социально неадекватному поведению.

Аллюзии на популярные культурные реалии, которые мы наблюдаем в американском кинематографе и ток-шоу с шутками, приправленными черным юмором, являются визитной карточкой американского комического пространства. Черный юмор как неотъемлемая часть американской массмедийной культуры проецирует отношение телеведущих и героев фильмов к современной эпохе.

Список литературы

1. Жельвис В.И. Черный юмор: анатомия человеческой деструктивности [Электронный ресурс] // Ярослав. пед. вестн. 1997. № 4. URL: http://vestnik.uspu.org/releases/uchenuye_praktikum/4_10/ (дата обращения: 22.01.2021).
2. Каннабих Ю. История психиатрии [Электронный ресурс]. URL: <http://ncpz.ru/lib/1/book/9/chapter/6> (дата обращения: 03.04.2021).
3. Кебуладзе В. Феноменология черного юмора // Докс. Логос і праксиссміху. 2004. № 5. С. 71–79.
4. Фрейд З. Художник и фантазирование (сборник работ). М., 1995. С. 282–284.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 2017.
6. Шмелева Н.Л. Понятие «черный юмор» и его функционально-стилистические особенности // Альманах современной науки и образования. 2009. № 8(27). Ч. 2. С. 210–212.
7. Dutton E.P. & Co The World of Black Humor. N. Y., 1967
8. Drake B. Millennials have reached “at (or near) the highest levels of political and religious disaffiliation recorded in the quarter-century polling these topics [Electronic resource]. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/03/07/6-new-findings-about-millennials/> (дата обращения: 03.04.2021).
9. Kercher S.E. The Limits of Irreverence: “sick” // Humor and Satire in America. 1964. P. 345–347.

10. Lee J.Y. Enter Laughing: American Humor Studies in the Spirit of Our Times // Studies in American Humor. 2013. New series 3. No. 28.

11. Perrin A., Anderson M. Social Media Update 2019 / Pew Research Center [Electronic resource]. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/04/10/share-of-u-s-adults-using-social-media-including-facebook-is-mostly-unchanged-since-2018/> (дата обращения: 10.12.2020).

12. Black Humor. N.Y., 1965.

13. Black humour // Oxford English Dictionary [Electronic resource]. 2016. URL: https://www.lexico.com/en/definition/black_humour (дата обращения: 13.02.2017).

* * *

1. Zhel'vis V.I. Chernyj yumor: anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti [Elektronnyj resurs] // Yarosl. ped. vestnik. 1997. № 4. URL: http://vestnik.yvspu.org/releases/uchenuye_praktikam/4_10/ (дата обращения: 22.01.2021).

2. Kannabih Yu. Istoriya psixiatrii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ncpz.ru/lib/1/book/9/chapter/6> (дата обращения: 03.04.2021).

3. Kebuladze V. Fenomenologiya chernogo yumora // Doksa. Logos i praksismihu. 2004. № 5. S. 71–79.

4. Frejd J. Hudozhnik i fantazirovanie (sbornik rabot). M., 1995. S. 282–284.

5. Fromm E. Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti. M., 2017.

6. Shmeleva N.L. Ponyatie «chernyj yumor» i ego funktsional'no-stilisticheskie osobennosti // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2009. № 8(27). Ch. 2. S. 210–212.

Peculiarities of the American dark humour

The article deals with the linguocultural peculiarities of the American dark humour. The phenomenon is considered by the means of the American history and culture. The jokes from the American talk shows (Saturday Night Live, Jimmy Kimmel Live) and films (Tucker & Dale vs. Evil, Archer) are used as the basis for the study.

Key words: *dark humour, American culture of laughter, anticomedy, explicitness, allusion, metaphorization.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2021)

Т.С. ЗОТЕЕВА, А.Л. ИГНАТКИНА
(Саратов)

КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ЛЕКСЕМЫ BITCH В СТИЛИЗОВАННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ (на материале американского сериала «Офис»)

Исследуется контекстуальное употребление лексемы bitch в ситуациях общения сотрудников компании. Анализируются причины употребления данной лексемы, выявляются оттенки значений слова bitch в зависимости от контекста. Обращается внимание на отсутствие/наличие инвективности у лексемы bitch, на гендерную принадлежность и социальный статус лица, употребляющего данную лексику в речи.

Ключевые слова: *лексема bitch, контекст, инвектива, статусные/гендерные различия.*

Деловая коммуникация является одним из видов институциональной коммуникации, когда один или все собеседники находятся при исполнении служебных обязанностей и подвергаются разграничению по социальному статусу: «вышестоящий – равный по должности – нижестоящий»; «сотрудник – клиент». В условиях делового общения коммуникантам рекомендуется быть вежливыми, сохранять «лицо» собеседника и поддерживать положительный имидж компании [10]. Однако эти рекомендации не всегда выполняются участниками деловой коммуникации, случаи конфликтного некооперативного общения вполне могут встречаться в деловой среде.

Настоящая статья посвящена исследованию контекстуального употребления лексемы *bitch* в ситуациях общения сотрудников компании. Мы опирались на стилизованную деловую коммуникацию, поскольку аудиозаписи живого аутентичного общения в деловой среде едва ли возможно сделать вследствие соблюдения корпоративной этики и правила неразглашения информации о делах компании. В работе анализируются причины употребления служебными лексемы *bitch*, относящейся к полному английского сленга и неуместной в деловой коммуникации; выявляются оттенки значения слова *bitch* в зависимости от контекста; делается попытка выявить «степень инвективности» лексемы *bitch* в зарегистрированных примерах

использования; обращается внимание на гендерную принадлежность и социальный статус лица, употребляющего данную лексему в речи.

Исследование контекстуального употребления лексемы *bitch* следует начать с выявления ее значений. Полный толковый словарь современного английского языка Random House Webster's Unabridged English Dictionary дает следующие определения значений: **a bitch** – 1. *A female dog.* 2. *A female of canines generally.* 3. *Slang: a) a malicious, unpleasant, selfish person, esp. a woman; b) a lewd woman.* 4. *Slang: a) a complaint; b) anything difficult or unpleasant: The test was a bitch; c) anything memorable, esp. something exceptionally good: That last big party he threw was a real bitch.* 5. *Slang: to complain; gripe: They bitched about the service, then about the bill.* 6. *Slang: to spoil; bungle: He bitched the job completely. You really bitched up this math problem* [13]. Словарные статьи показывают, что только первые два значения относятся к сфере литературного языка (*женская особь собаки или семейства псовых*), остальные значения функционируют в рамках сленга, резко отличаясь в оттенках: от инвективного наименования женщины, именованная трудной проблемы (ситуации) до называния какого-либо хорошего памятного события, которое произвело впечатление. Следует также отметить, что в поле сленга лексема *bitch* может функционировать в качестве двух частей речи: как существительное или как глагол.

В статье ставится задача проведения комплексного контекстуального анализа ситуаций общения, где один из коммуникантов употребляет слово *bitch*, придавая деловой коммуникации особые свойства. Мы пытаемся выявить, является ли данное слово инвективным в конкретной речевой ситуации, придает ли оно общению оттенок невежливости, и если придает, то в какой мере.

Для нашего исследования важно определить, что означает понятие «инвектива». Мы опираемся на работы современных лингвистов, которые дают исчерпывающие толкования данному понятию. Г.С. Иваненко называет инвективой «речевое агрессивное действие по понижению статуса адресата» [5, с. 130]. М.А. Викулина определяет инвективу как «культурный феномен социальной дискредитации субъекта посредством адресованного ему текста, а также устойчивый языковой оборот, воспринимающийся в той или иной культурной традиции в качестве оскорбительного для своего адресата» [1, с. 17]. Н.С. Заворотичева отмечает, что основной функцией, которую выполняет инвектива, является экспрес-

сивная. Коммуникативная функция реализуется инвективой лишь частично [3, с. 6]. Н.С. Заворотичева определяет инвективу «как любую номинативную единицу, употребленную с целью оскорбить, задеть, обидеть, унижить, дискредитировать адресата и имеющую пейоративную экспрессию неодобрения, пренебрежения, презрения, содержащую явно негативную оценку, общественно осознаваемую и воспринимаемую адресатом как оскорбительную или клеветническую характеристику» [Там же, с. 7]. Зарубежные лингвисты для обозначения данного понятия используют различные термины. Т. Джей и К. Яншевитц пользуются термином *swearing* (*ругательство*). Они определяют как *swearing* речевое действие адресанта, выражающего негативные эмоции, нарушающего социальные нормы и приносящего вред отношениям с адресатом [8, р. 269]. Дж. Калпепер использует термин *taboo lexical items* (*табуированные лексические единицы*) [7, р. 419], синонимичная номинация используется в работе Х.Н. Мохаммед и Н.Ф. Аббас – *taboo words* (*табуированные слова*) [12, р. 199]. Дж. Калпепер считает, что *taboo lexical items* обычно выражают негативную оценку говорящего и, как правило, служат маркером невежливой коммуникации [7, р. 418].

Материалом исследования послужили диалоги персонажей, взятые из сериала «Офис» (*The Office*), который демонстрировался на американском телевидении (2005–2013). Сериал снят как пародия на современные реалити-шоу, в котором представлена жизнь сотрудников офиса одного из филиалов компании «Дандер Миффлин», занимающейся продажей бумажной продукции. Большая часть экранного времени посвящена взаимоотношениям сотрудников в стенах офиса. Всего нами проанализировано 38 серий с общей длительностью 1 490 минут (24,8 часа) экранного времени, в результате зарегистрировано 4 ситуации общения, в которых один из коммуникантов употребляет слово *bitch*.

В нашем исследовании при анализе иллюстративных примеров мы принимали во внимание отсутствие/наличие инвективности у лексемы *bitch*. Примером употребления данной лексемы с отсутствием инвективности является следующий: один из сотрудников офиса проводит инструктаж по технике безопасности. Он также говорит о полезных приемах сохранения здоровья, которые следует применять при работе в офисе:

Employee 1: For your circulation you're going to want to get up out of your chairs and move around

for about 10 minutes every hour. ... Your computer screen can be a big strain on your eyes, so it's also recommended that you step away for about 10 minutes every hour...

Boss (taking away the guideline): Let's see. Seasonal affective disorder. A depression that includes weight gain, fatigue, irritability, brought on by the low light of winter.

Employee 2: Yeah, that dim light is a *bitch*, ain't it? (Season 3, Episode 19).

Сотрудник 1: Для нормального кровообращения следует вставать со своих мест и прохаживаться примерно по 10 минут каждый час... Экран компьютера утомляет ваши глаза, поэтому тоже рекомендуется отдыхать по 10 минут каждый час...

Босс (забирая у сотрудника 1 методичку с рекомендациями): Дай посмотрю. Сезонная депрессия. Депрессия, проявляющаяся в увеличении веса, утомляемости, раздражительности, вызвана слабым зимним освещением.

Сотрудник 2: Тусклое освещение – это *паршиво*, да? (сезон 3, серия 4).

В данном примере значение лексемы *bitch* никак не связано с оскорблением, контекстуальное употребление означает 'something that is extremely difficult, objectionable or unpleasant' («что-то чрезвычайно трудное, неподобающее или неприятное») [9]. Словарь сопровождает данное значение слова пометой *informal* [Ibid.]. На наш взгляд, употребление неофициальной лексики не совсем уместно на собрании коллектива сотрудников офиса, но можно сделать скидку на то, что лексему *bitch* использует в речи рабочий склада, находящийся на нижней ступени «социальной лестницы». Т. Джей и К. Яншевиц отмечают, что социально установившаяся норма позволяет мужчинам невысокого социального статуса быть «сниженными» в своей речи [8, p. 273].

В следующем примере у слова *bitch* также отсутствует инвективность, но более высокий социальный статус коммуникантов и гендерные различия делают необходимым тщательный контекстуальный анализ. Представитель высшего руководства компании (женщина) разговаривает со своим подчиненным – руководителем регионального офиса (мужчиной):

Senior manager of the company: This does however mean that there is going to be downsizing.

Boss: Me no wanna hear that, Jan, because downsizing is a *bitch*, it is **a real bitch**. And I wouldn't wish that on Joshua's men, I certainly wouldn't wish it on my men or women. (Season 1, Episode 1).

Представитель руководства компании: Это, конечно, значит, что будет сокращение штата.

Босс: Я не хочу слышать это, Джен, потому что сокращение – *дрянь*, это *настоящая дрянь*, и я такого парням Джоша не пожелаю. И уж точно не пожелаю своим парням или девушкам (сезон 1, серия 1).

В приведенном примере *bitch* также имеет значение 'something that is extremely difficult, objectionable or unpleasant' («что-то чрезвычайно трудное, неподобающее или неприятное») [9]. Коммуникация происходит на рабочем месте, в деловой обстановке, представитель руководства корпорации (женщина) придерживается официально-делового стиля общения. Однако этого нельзя сказать о коммуниканте-мужчине: общаясь со своим непосредственным руководителем, он использует грамматические и лексические средства разговорной речи – высказывание, построенное с нарушением грамматики *Me no wanna hear that* (вместо *I don't want to hear that*) и лексему *bitch*. На наш взгляд, данный стиль общения является неуместным и не совсем вежливым, но, поскольку он намеренно избирается мужчиной для коммуникации, этому следует дать объяснение. Возможно, таким речевым поведением коммуникант показывает свое крайне негативное отношение к предстоящему сокращению штата и пытается продемонстрировать свою мужественность представительнице противоположного пола. Согласно исследованию С. Миллз, в общественном сознании закреплено представление о том, что маскулинный тип речевого поведения характеризуется снижением использования средств выражения вежливости и большему тяготению к невежливости [11, p. 273].

В нашем материале зарегистрирован пример использования лексемы *bitch* в инвективном значении, которое относится к полю английского сленга: *a malicious, unpleasant, selfish person, esp. a woman* («злой, неприятный, эгоистичный человек, как правило, женщина») [13]. В офисе произошла чрезвычайно неприятная ситуация: по недосмотру одного из сотрудников многим клиентам поставили бумагу с водяным знаком в виде непристойного рисунка. Руководитель офиса пригласил одну из своих важных клиенток для принесения личных извинений и вручения чека на бесплатную бумагу в качестве компенсации:

Boss: And so, with the eyes of the nation upon us, I would like to say that Dunder Mifflin truly regrets this unfortunate incident. And as a gesture of gratitude for your continued loyalty, Mrs. Allen, I would like to present you with this novelty check for 6 months of

free paper or 25 reams whichever comes first. So, let us consider this matter ended.

Client: Well, it isn't ended. I'm very angry. I could have lost business.

Boss: I know. I know you are angry and we are truly, truly sorry.

Client: I don't accept your apology. The watermark was obscene and horrifying.

Boss: Well, we are extremely sorry.

Client: I don't accept.

Boss: We are going to do everything humanly possible to ensure that this never happens again.

Client: Well, it doesn't help.

Boss: Why?

Client: Because it already happened to me.

Boss: The watermark, it's a one-time thing.

Client (shouts): I don't care! It was disgusting! Cartoon characters having sex?

Boss: What can I do for you?

Client: All right. For starters, I think that you should resign.

Boss (chuckling): Okay. Well, wasn't really my fault. The guys at the paper mill...

Client (interrupts): You are the head...

Boss (interrupts): The guys at the paper mill... No, no, no.

Client: You're the head of the company!

Boss: I'm the head of the company?

Client: Yes, and that makes it your responsibility...

Boss (interrupts): No, I'm a regional manager!

Client: ...and so you should lose your job!

Boss: What? Okay. This is insane. You can get out of here. Get out. That's insane.

Client: Fine. I'm calling the Better Business Bureau! (exits).

Boss (shouts after her): Yeah, well I'm calling the *Ungrateful Bitch Hotline!* (Season 3, Episode 20).

Босс: Итак, перед лицом всей страны я бы хотел сказать, что Дандер Миффлин глубоко сожалеет об этом печальном происшествии. И в знак благодарности за вашу неизменную верность, миссис Аллен, я бы хотел подарить вам этот чек на 6 месяцев бесплатной бумаги или 25 пачек, смотря что первым потратите. Итак, давайте считать вопрос закрытым.

Клиент: Ну, нет, он не закрыт. Я очень рассержена. Я могла потерять свой бизнес.

Босс: Я знаю. Я знаю, вы рассержены, и мы приносим глубокие, глубокие извинения.

Клиент: Я не принимаю ваши извинения. Водяной знак был непристойным и ужасным.

Босс: Мы приносим огромные извинения.

Клиент: Я их не принимаю.

Босс: Мы сделаем все возможное, чтобы уверить вас, что подобное никогда не произойдет.

Клиент: Ну, это не поможет.

Босс: Почему?

Клиент: Потому что это уже произошло со мной.

Босс: Водяной знак – это единичный случай.

Клиент (кричит): Мне плевать! Это отвратительно! Герои мультфильма занимаются сексом?

Босс: Что я могу для вас сделать?

Клиент: Ну, для начала, я думаю, вам следует уволиться.

Босс (усмехаясь): Так, но это была не моя вина. Парни из бумажного цеха...

Клиент (перебивает): Вы – глава...

Босс (перебивает): Парни из бумажного цеха... Нет, нет, нет.

Клиент: Вы – глава компании!

Босс: Я – глава компании?

Клиент: Да, и это ваша ответственность...

Босс (перебивает): Нет, я – региональный менеджер!

Клиент: ...и вас нужно гнать с работы!

Босс: Что? Это неадекватно. Вы, убирайтесь отсюда. Убирайтесь. Это ненормально.

Клиент: Отлично. Я позвоню в Бюро по контролю за бизнесом! (уходит).

Босс (кричит вдогонку): А я позвоню на горячую линию «*Неблагодарная тварь!*»! (сезон 3, серия 20).

При анализе данной коммуникативной ситуации следует разделить ее на две части. В первой части диалога со стороны руководителя офиса демонстрируется желание кооперативного общения, принесения извинений и урегулирования неприятной ситуации. Руководитель использует в речи уважительное обращение к клиенту-женщине *Mrs. Allen*, несколько раз повторяет слова извинения *Dunder Mifflin truly regrets; we are truly, truly sorry; we are extremely sorry*. Он пытается убедить клиентку, что подобная ситуация больше не повторится: *We are going to do everything humanly possible to ensure that this never happens again*. Клиент-женщина не настроена на кооперативное общение. Она несколько раз повторяет, что не принимает извинения (*I don't accept your apology*). На наш взгляд, настойчивость руководителя офиса в стремлении оправдаться и загладить вину приводит к противоположному эффекту – к взрыву негодования со стороны клиента: *I don't care! It was disgusting! Cartoon characters having sex?* С этого момента начинается стремительный переход коммуникации в русло конфликта, о чем свидетельствуют короткие восклицательные высказывания с обеих сторон и перебивание собеседника. Кульминацией конфликтного общения, на наш взгляд, является употребление клиентом высказывания *and so you should lose your job!* и ответное использование руководителем офи-

са директивов *You can get out of here. Get out.* Использование директивных высказываний с приказной интонацией является ярким примером преднамеренной невежливости адресанта, что доказывается авторами в проведенном ранее исследовании [4, с. 415]. М.А. Гаталова обращает внимание на то, что директивные высказывания, как правило, порождают агрессивную ответную реакцию адресата [2, с. 298]. В нашем примере ответной реакцией клиента становится намерение обратиться с жалобой в соответствующий орган: *I'm calling the Better Business Bureau!* Следует прекращение коммуникации со стороны клиента – она уходит. Заключительным «аккордом» конфликта является употребление руководителем офиса слова *bitch*: *Yeah, well I'm calling the Ungrateful Bitch Hotline!* В этом высказывании лексема *bitch*, несомненно, является инвективой, т. к. она представляет собой вербальное нарушение коммуникативных табу. Г.Н. Салимова и Р.А. Газизов разграничивают два вида инвективной лексики: эксплетивную и агрессивную. «Эксплетивная инвектива направлена на ситуацию и используется для выражения эмоций, в то время как агрессивная инвектива направлена на адресата с целью нанесения ему оскорблений» [6, с. 351]. В данном примере мы трактуем *bitch* как эксплетивную инвективу, поскольку она не произносится адресату в лицо и скорее служит средством выражения негативных эмоций адресанта в связи с ситуацией общения.

Словарь современного английского сленга *Urban Dictionary* отмечает разнообразные оттенки значений слова *bitch*, которые могут функционировать в разных контекстах употребления: 'one of the most versatile words in the English language; it is used to express a multitude of emotions: anger, anticipation, despair, endearment, envy, excitement, fear, horror, joy, shock, surprise, warning; all achieved by one's enunciation and intonation' («одно из самых многофункциональных слов в английском языке; используется для выражения огромного количества эмоций: гнева, предчувствия, отчаяния, симпатии, ревности, страха, ужаса, радости, шока, удивления, предупреждения; это зависит от речевой ситуации и интонации») [14].

В нашем материале зарегистрирован пример использования лексемы *bitch* в качестве дружеского обращения. Руководитель офиса узнал о том, что один из подчиненных без его ведома встречался с представителем руководства компании и предлагал свою кандидатуру на должность управляющего офисом. Бурный

эмоциональный разговор между боссом и рядовым сотрудником:

Boss: I know, Dwight. I know. I know, I know.

Employee: You know what?

Boss: Jan called me about your little meeting!

Employee: No.

Boss: I know what you did... How dare you? How dare you, Dwight?

Employee: Don't fire me. Please, don't...

Boss: I don't know if I can trust you any more.

Employee: You can't. You can't but I promise I'll never betray you again. What can I do, Michael? What can I do? (Falls on the floor).

Boss: You can get up. ... And you can hug it out, *bitch* (They hug each other). (Season 3, Episode 2).

Босс: Я знаю, Дуайт. Я знаю. Я знаю, я знаю.

Сотрудник: Что вы знаете?

Босс: Джен звонила мне после вашей милой встречи!

Сотрудник: Нет.

Босс: Я знаю, что ты сделал... Как ты посмел? Как ты посмел, Дуайт?

Сотрудник: Не увольняйте меня. Пожалуйста, не надо...

Босс: Я не знаю, смогу ли доверять тебе.

Сотрудник: Не сможете. Не сможете, но я клянусь, что никогда не предаю вас. Что мне сделать, Майкл? Что мне сделать? (падает на пол).

Босс: Ты можешь встать... И ты можешь обнять меня, *паршивец* (они обнимаются) (сезон 3, серия 2).

В данной речевой ситуации слово *bitch* служит сигналом к прощению и примирению, оно показывает, что конфликтная ситуация исчерпана и доброжелательное отношение начальника к подчиненному восстановлено. Дж. Калпепер отмечает, что лексема *bitch* в англо-американской коммуникации может употребляться как маркер принадлежности к узкому кругу людей, связанных тесными родственными или дружескими отношениями [7, p. 419–420].

Проведенное исследование доказывает, что употребление лексемы *bitch* в стилизованной деловой коммуникации требует тщательного контекстуального анализа. Благодаря своей многофункциональности лексическая единица *bitch* может не содержать инвективного значения. В нашем материале выявлены два таких случая использования: 1) в значении «трудное (паршивое) дело; неприятность; дрянь; гадость»; 2) в качестве дружеского обращения, как маркера принадлежности к узкому кругу людей.

Употребление лексемы *bitch* в качестве эксплетивной инвективы зарегистрировано

нами в единичном примере. Это является вполне закономерным, т. к. стилизованная деловая коммуникация, за очень редким исключением, не должна содержать вербальных нарушений коммуникативных табу.

Функционирование слова *bitch* выявлено нами только в речи коммуникантов-мужчин. Это можно объяснить закрепившимся в языковом сознании представлении о том, что маскулинное речевое поведение тяготеет к снижению средств выражения вежливости. Использование лексемы *bitch* в речи коммуникантов-женщин нами не зафиксировано.

Список литературы

1. Викулина М.А. К вопросу об инвективной лексике и лингвистической экспертизе // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 17(815). С. 16–25.
2. Гаталова М.А. Особенности невежливого речевого поведения американского делового мужчины // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 1(79). Ч. 2. С. 295–299.
3. Заворотищева Н.С. Инвективы в современной разговорной речи (на материале пиренейского национального варианта испанского языка и американского национального варианта английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.
4. Зотеева Т.С., Игнаткина А.Л. Средства выражения невежливости в речевом поведении сотрудников компании (на материале американского сериала «Офис») // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2020. Т. 20. Вып. 4. С. 411–417. DOI: <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2020-20-4-411-417>.
5. Иваненко Г.С. Инвектива / оскорбление: аспекты квалификации в экспертной практике // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2016. № 3. С. 129–135.
6. Салимова Г.Н., Газизов Р.А. Вербальная инвективная лексика как вид коммуникативных табу // Вестн. Башкир. ун-та. 2016. Т. 21. № 2. С. 351–354.
7. Culpeper J. Politeness and Impoliteness // Sociopragmatics. Vol. 5 of Handbooks of Pragmatics / ed. by W. Bublitz, A.H. Jucker, K.P. Schneider. Berlin: Mouton de Gruyter, 2011. P. 391–436.
8. Jay T., Janschewitz K. The Pragmatics of Swearing // Journal of Politeness Research. 2008. Vol. 4. № 2. P. 267–288.
9. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 02.02.2021).
10. Millany L. Gender, Politeness and Institutional Power Roles: Humour as a Tactic to Gain Compliance in Workplace Business Meetings // Multilingua. 2004. Vol. 23. P. 13–37.
11. Mills S. Gender and Impoliteness // Journal of Politeness Research. 2005. № 1. P. 263–280.
12. Mohammed H.N., Abbas N.F. Pragmatics of Impoliteness and Rudeness // American International Journal of Social Science. 2015. Vol. 4. № 6. P. 195–205.
13. Random House Webster's Unabridged Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar-vocab.com/english/websters-unabridged-vocab.html> (дата обращения: 31.01.2021).
14. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 03.02.2021).

* * *

1. Vikulina M.A. K voprosu ob invektivnoj leksike i lingvisticheskoj ekspertize // Vestnik Mosk. gos. lingv. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2018. Vyp. 17(815). S. 16–25.

2. Gatalova M.A. Osobennosti nevezhlivogo rechevogo povedeniya amerikanskogo delovogo muzhchiny // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 1(79). Ch. 2. S. 295–299.

3. Zavorotishcheva N.S. Invektivny v sovremennoj razgovornoj rechi (na materiale pirenejskogo nacional'nogo varianta ispanskogo yazyka i amerikanskogo nacional'nogo varianta anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2010.

4. Zoteeva T.S., Ignatkina A.L. Sredstva vyrazheniya nevezhlivosti v rechevom povedenii sotrudnikov kompanii (na materiale amerikanskogo seriala «Ofis») // Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Filologiya. Zhurnalistika. 2020. T. 20. Vyp. 4. S. 411–417. DOI: <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2020-20-4-411-417>.

5. Ivanenko G.S. Invektiva / oskorblenie: aspekty kvalifikacii v ekspertnoj praktike // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2016. № 3. S. 129–135.

6. Salimova G.N., Gazizov R.A. Verbal'naya invektivnaya leksika kak vid kommunikativnyh tabu // Vestn. Bashkir. un-ta. 2016. T. 21. № 2. S. 351–354.

*Contextual use of the lexical unit **bitch** in the styled business communication (based on the American series “Office”)*

*The article deals with the contextual use of the lexical unit **bitch** in the situations of the communication of the corporate employees. There are analyzed the reasons of the use of the lexical unit, there are revealed the colours of the meanings of the word **bitch** depending on the context. There is paid attention to the absence/existence of the invective of the lexical unit ‘**bitch**’, the gender belonging and social status of the person using this lexical unit in speech.*

Key words: *lexical unit **bitch**, context, invective, status\gender differences.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2021)

Е.В. РАКОВА, В.М. ВОЛОВА
(Самара)

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
АВСТРАЛИЙСКИХ ИМЕН
СОБСТВЕННЫХ В КАЧЕСТВЕ
ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА**

Рассматривается классификация имен собственных австралийского варианта английского языка с точки зрения предметов окружающей действительности. Выделяются такие категории, как образ-оценка, образ-интерпретатор, образ-мотиватор.



Ключевые слова: *имя собственное, реалия, антропоним, персонификация, образное сравнение, троп, тропеический потенциал.*

Проблема того, как представлена содержательная информация в языковом знаке, остается достаточно актуальной в лингвистике. Лексическое значение слова не является простым указанием на предмет, явление или свойство через закрепленное в сознании человека понятие – оно содержит интерпретацию обозначаемого объекта. Категория образности характеризует уподобление одного предмета другому. В данной работе рассматриваются особенности австралийских имен собственных, т. к. ономастическая лексика австралийского варианта английского языка специфична и требует тщательного исследования.

При сравнении вариантов английского языка следует отметить, что наибольшие различия между ними наблюдаются на уровне сленговой лексики и фразеологии. Для австралийских имен собственных в составе общеанглийской лексики характерен культурный компонент значений. Обращает на себя внимание тот факт, что культурная информация присутствует в структуре номинаций скорее имплицитно, чем эксплицитно. Целью данного исследования выступает выявление особенностей тропеической специфики ономастических единиц австралийского варианта английского языка на современном этапе. Материалом послужили примеры из словарей общим объемом 15 000 страниц.

Под именем собственным или онимом мы вслед за Н.В. Подольской понимаем слово или словосочетание, служащее для выделения именуемого им объекта среди других объектов: его индивидуализации и идентификации [8, с. 91]. Сущностью имени собственно-

го является внутреннее единство общих, единичных и специфических признаков. Эти признаки проявляются, с одной стороны, при противопоставлении имен собственных апелляциям, а с другой – в онимическом контексте при сочетаемости в системе имени собственного с другими именами собственными. В связи с большим разнообразием ономастических явлений различными могут быть и основания, по которым проводится классификация имен. При классификации ономастического материала можно исходить из принадлежности названий к определенным языкам, территориям, хронологическим периодам, социальным формациям и т. д. В зависимости от этого и подход к материалу, и методы его изучения, и глубина охвата будут различными [8, с. 92]. Н.Ф. Алефиренко считает, что семантика онима располагает более дифференцированным, чем у апеллиатива, контенционалом и менее объемным экстенционалом; имена собственные выражают единичное понятие, а в речевом употреблении этот сигнификативный компонент значения модифицируется [1, с. 167–168].

Все ономастическое пространство в лексике языка, по мнению А.В. Суперанской, может быть условно разделено на: 1) имена реальных предметов; 2) имена вымышленных предметов; 3) имена гипотетических предметов [12, с. 148]. В области ономастического пространства, имеющего дело с реальными денотатами-объектами и предметами как носителями индивидуальных названий, отечественные ономасты выделяют следующие классы имен собственных: антропонимы, топонимы, космонимы, зоонимы, фитонимы, хрононимы, храмотонимы и т. п. [Там же].

Принимая во внимание отражательную семантику имен собственных, отметим, что их речевая реализация имеет ярко выраженный прагматический компонент. Особый статус имен собственных определяется спецификой присущего им языкового механизма осуществления единичной референции. Динамичность и вариативность актуальных смыслов имени собственного обуславливаются спецификой формирования и передачи говорящим индивидуального значения об единичных объектах. Семантическое своеобразие личных имен лежит в основе их отношения к категории числа и артиклевой детерминации существительного.

Вопрос о лексическом значении имен собственных осложняется тем, что исследователи

пытаются выявить единую модель онима для всех классов имен собственных. М.Э. Рут говорит о необходимости признать существование единой модели онима мифом и предлагает вопрос о наличии/отсутствии и характере лексического значения имен собственных решать по отношению к конкретным классам [11, с. 167].

Носители языка помимо обозначения предметов и явлений окружающей действительности намеренно или невольно осмысливают, интерпретируют и оценивают их с помощью языковых средств языка. Процесс познания мира также является процессом психологической адаптации в этом мире. В сознании человека предметы и их свойства определенным образом «категоризованы», исходя из его как личного опыта, так и коллективного. Таким образом, предметы приобретают свойства, которые им приписывают носители языка. При номинации создаются определенные образы, которые подчеркивают разные свойства референтов с учетом их важности для носителей языка, а также уместности в конкретной речевой ситуации [5, с. 376].

Имена собственные с реалиями роднит яркое коннотативное значение и способность передавать национальный или исторический колорит. Именно по этой причине некоторые исследователи считают имена собственные одним из типов реалий. Основным отличием реалий от типичных имен собственных является наличие собственного значения (семантики), и по этому признаку реалии можно приравнять к так называемым смысловым, говорящим именам собственным [2, с. 211]. При сравнении вариантов английского языка следует отметить, что наибольшие различия между ними наблюдаются на уровне сленговой лексики и фразеологии. Для австралийских имен собственных в составе общеанглийской лексики характерен культурный компонент значений. Обращает на себя внимание также тот факт, что культурная информация присутствует в структуре номинаций скорее имплицитно, чем эксплицитно.

Такую национально-культурную информацию транслируют имена собственные. По утверждению В.В. Ощепковой, «аккумуляция различного рода ассоциаций происходит в процессе функционирования ономастических реалий, вокруг которых происходит средоточие фоновых знаний, значение которых определяется типизированным образом, сложившимся в национальном сознании» [7, с. 23]. В качестве источника образных средств мо-

гут использоваться имена как реальных исторических лиц, известных актеров, спортсменов, так и героев художественных произведений, мифологических и сказочных героев, персонажей популярных радио- и телепередач, героев популярных песен. В этом случае происходит семантическое преобразование реалий, когда их начинают использовать во вторичной функции. Антропонимы подвергаются пересмыслению. В качестве образа-мотиватора используются имена собственные, а именно говорящие имена и фамилии. Данные имена придумываются с целью дать определенное толкование называемому денотату. Персонафикация является характерной чертой устной разговорной речи, придавая особый колорит беседе: *Johnny Cake* – «пшеничная лепешка»; *Jack the Painter* – «крепко заваренный чай»; *Paddy's Lantern* – «луна» и др. [9, с. 115–116].

Большинство имен собственных встречается в сфере обозначения характеристик людей, их моральных, умственных, физических качеств, а также профессиональных навыков. Здесь легко прослеживается мотивация: *Johnny-come-late* – «недавно прибывший в Австралию, новичок»; *Jingling Johnny* (звенящий Джонни) – «стригаль» и т. д. [7, с. 117].

В данной категории могут использоваться имена реальных людей, которые актуализуются лишь для носителей языка в определенный период времени благодаря известности данных людей и связанных с ними ситуаций или фактов. Мотивация в данном случае обусловлена исключительно фоновыми знаниями носителей языка, при отсутствии таких знаний созданный образ предстает как немотивированный. Например: *Jacky Howe* – «фланелевая рубашка без рукавов, удобная при работе» (от имени знаменитого стригалья Джеки Хау). Приведем еще несколько примеров: *a bradman* – «перспективный игрок в крикет» (Дональд Браммен – выдающийся австралийский крикетист); *a blind freddy* – «хитрый человек, которого трудно обмануть» (образовано от имени уличного торговца, жившего в 20-е гг. XX в. в Сиднее: несмотря на слепоту, он всегда узнавал своих клиентов); *tom collins* – «абстрактный источник слухов и сплетен» (*Tom Collins* – псевдоним писателя Дж. Ферфи); *dad'ndave* – так называют типичных жителей австралийской глубинки, деревенщин (первые персонажи Dad and Dave появились в произведениях А.Х. Дейвиса) [14, р. 25].

Еще одним примером номинаций можно считать псевдоним Эндрю Бартона Паттерсона – *(the) Banjo*. Э.Б. Паттерсон – известный

австралийский поэт, представитель литературной школы балладистов буша (сельской глублинки Австралии). *A (the) Banjo* – стало распространенным прозвищем любого человека по фамилии Паттерсон [14, р. 40]. *Billmaseys* – название ботинок военнослужащих по имени премьер-министра Уильяма Мессея. *To give someone the Larry Dooley* – «нападать на кого-то» (Лари Дули – известный австралийский боксер) [14]. *Buckley's chance*, т. е. «никакого шанса», от имени заключенного Уильяма Бали, которому удалось сбежать, но вскоре он был пойман.

Некоторые подобные имена собственные многозначны, например: *a ned kelly*. Нед Келли является одним из самых известных персонажей австралийского фольклора, о котором сложено более 300 баллад. Его называли «рыцарем лесов и больших дорог». С одной стороны, Нед Келли – олицетворение мужества, храбрости и справедливости человека, который грабил только богатых, что нашло отражение во фразеологизме *as game as Ned Kelly* (храбрый как Нед Келли). На синтаксическом уровне в качестве элементов сравнения в данном примере выступает сравнительный союз *as*. С другой стороны, *a ned kelly* – вымогатель. Когда австралиец чувствует, что его хотят обмануть, фраза *Who said Ned Kelly is dead?* означает нечестную махинацию [Ibid., р. 88]. В отечественной и зарубежной лингвистике компаративные конструкции принято делить на предметно-логические (*comparison*) и образные (*simile*). В отличие от предметно-логических компаративных оборотов, в которых сравниваются предметы и явления одного порядка, в образных сравнениях сопоставляются предметы разного порядка [4, с. 45].

В структуре образного сравнения, в состав которого входят имена собственные, выделяется три элемента. Это тема сравнения (то, что сравнивается), образ или эталон (то, с чем сравнивается) и признак, на основании которого производится сопоставление. В зависимости от семантического заполнения позиции темы сравнения исследователи определяют семантические типы сравнительных конструкций: сравнение предметов, сравнение действий, сравнение качеств [6, с. 20–25]. Сравнительные конструкции, в состав которых входят антропонимы, охватывают все три типа. Тема сравнения во всех типах сравнительных конструкций относится к семантической сфере «Человек». Исключение составляет сравнение предметов, где тема сравнения может быть представлена сферой «Предмет». Иными сло-

вами, определенная личность или группа лиц, их действия или качества сопоставляются с эталоном – именем собственным в англоязычной лингвокультуре.

При анализе материала мы обнаружили образные сравнения, выраженные именами собственными, основное значение которых в современном австралийском языке связано с выражением сравнения, уподобления. При сравнении качеств в роли темы выступает абстрактное понятие, которое сопоставляется с эталоном – качеством определенной личности: *happy as Larry* (известный австралийский боксер Лари Фоли (1849–1917)); *lucky as Connolly* (Эрик Конноли – реально живший человек, очень удачливый при заключении пари на скачках); *more come backs than Dame Nellie* (Дейм Нелли – оперная певица, которая несколько раз объявляла о своем намерении уйти со сцены) [14, р. 45]. Таким образом, тема сравнения выступает в качестве объекта оценки. Как показывает наш анализ, в сравнительных конструкциях с антропонимами оценке подвергаются конкретные личности, их деятельность, качества и предметы.

В структуре образного сравнения топоним занимает позицию образа или эталона сравнения, входит в состав темы сравнения, выраженной словосочетанием. В зависимости от семантики образа и предмета образные сравнения традиционно подразделяются на предметные и ситуативные. Нами установлено, что топоним не может выступать в роли основания образа, т. е. обозначать признак, полностью абстрагированный от именуемого им топообъекта, что обусловлено его предметной отнесенностью. Место топонима в составе структуры образа определяется не только семантическими особенностями топонима, но и уровнем эксплицитности образного средства [3, с. 14].

На их основе образуются идиоматические выражения, например: *other side of Bullamakanka* – «очень далеко» (*Bullamakanka* – мифическая деревня из легенд аборигенов, якобы стоявшая на границе живого «подлунного мира») или же *back of Buorke* с тем же значением отдаленного города на северо-западе.

Можно утверждать, что в составе предмета сравнения топоним, как правило, употребляется в прямом номинативном значении. При этом топоним может символизировать какой-либо признак, связанный с обозначаемым объектом, в связи с чем в структуре значения топонима на первый план выходит потенциальная сема этого признака – сема сильного им-

пликационала. Как в составе образа, так и в составе основания топоним конкретизирует область денотации, реализуя прямое номинативное значение. Бонди – пригород Сиднея, популярное место отдыха и купания жителей. *To give somebody a Bondy* – «задать трепку». Или образное сравнение *to shoot through like a Bondy tram* – «убегать что есть силы», формальный признак которого выражен союзом *like*. Предмет сравнения – топоним *Bondy* – используется для характеристики места и события как прямо, так и опосредованно. Следующий пример: *to shout all Coolgardie*. Это выражение означает «угостить всех». Происходит от названия города в Западной Австралии, центра золотодобычи [7, с. 77].

Интересны два следующие примера, входящие к названию местности, где расположена тюрьма. В одном случае мы получаем обозначение каторжника – *Derwent Duck* (река Деруэнт), а в другом – переодетого полицейского *Demon* (земля Ван Димона). Наш анализ показал, что топоним входит в состав различных образных средств: предметного и ситуативного сравнения.

Особенность употребления хремотонимов в составе образного сравнения состоит в том, что основанием для сравнения служат импликациональные признаки данного вида имен собственных, которые обусловлены их семантикой, сочетаемостью и пр. [9, с. 115–116]. Сравнения с хремотонимами представляют трехчастную структуру: тема, эталон и признак сравнения. Поясним это на примере, где глупый человек – тема сравнения, а *fruit loop*, название подслащенных хлопьев на завтрак, – эталон сравнения, актуализированный импликациональный признак сравнения – ассоциация между данным продуктом и умственными способностями человека. Еще один подобный пример: *fit as a Mallee bull* (малли – разновидность мощного эвкалипта). Название огромного самородка *Bobby dazzler* используется для описания всего прекрасного – как человека, так и вещи [7, с. 58].

Мы уже упоминали Эндрю Бартон Паттерсона. Именно на его стихи написана самая известная в Австралии песня *Waltzing Matilda*. Название этой песни послужило источником появления популярного разговорного австралийского выражения *waltzing the matilda* со значением «пожитки, котомка бродяги» [Там же, с. 196].

Продуктивным источником образности являются созданные австралийскими аборигенами мифы и легенды. Некоторые реалии

и связанные с ними мифонимы, антропонимы, топонимы используются при повторной образной номинации. Среди них герои цикла легенд под общим названием *The Bunyip stories*. Название происходит от *Bunyip* – мифического земноводного существа полулошади-полукрокодила. В легендах упоминаются полумифические животные *Thylacinus*, *Tautanola Tiger* и фантастические ночные огни *the Min* и т. д. При повторной номинации *the bunyip aristocracy* означает «нечто неопределенное, имеющее осязаемые формы, как мифический баньип». Так, с помощью этого образного сравнения с использованием хремотонима полупрезрительно-полушутливо называли австралийскую знать, претендующую на аристократизм [10, с. 84–87]. Каким образом протекает актуализация названных импликациональных признаков, можно продемонстрировать с помощью примера: соломенная шляпка *pappan* используется для обозначения respectable человека. Любую подделку называют *claytons* от названия безалкогольного напитка (хремотоним) [14, р. 61].

К числу ономастических имен-реалий относятся клички животных, например лошадей, которые составляют фоновые знания каждого австралийца. В связи с тем, что скачки в Австралии пользуются огромной популярностью, каждый житель страны знает историю знаменитой скаковой лошади по кличке Фар Лап (*Phar Lap*), которая погибла в результате отравления в Америке после победы в 30-е гг. XX в. А кличка скаковой лошади Джек Райс послужила основой фразеологической единицы *he has a roll that Jack Rice couldn't jump over*. Так говорят о богаче, имеющем кучу денег. Офицера полиции сравнивают с породой австралийской пастушьей собаки *blue heeler*; свободного переселенца в Австралию именуют *rugie Megino* (от названия наиболее ценной породы овец (хремотоним) – меринос).

Достаточно часто имена используются при образовании типичного для Австралии рифмовочного сленга: *Bob Hope* – ‘soap’ («мыло»), *Joe Blake* – ‘snake’ («змея»), *Noah's ark* – ‘shark’ («акула»), *Captain Cook* – ‘cook’ («повар») или ‘look’ («взгляд»), *Duke of Kent* – ‘tent’ («аренда»), *Reg Grundies* (по имени известного телеведущего) – ‘undies’ («нижнее белье») [Ibid., р. 118]. Смысл подобного употребления состоит в максимальном использовании эффекта узнаваемости вокруг известной личности. Слова и фразы легко запоминаются, а главное становятся экспрессивными.

Нам представляется необходимым отметить факт перемещения части нелитературных номинаций в литературно-разговорную речь. Такой переход может быть вызван рядом социальных причин.

Актуализация того или иного понятия способствует увеличению потребности в использовании соответствующих слов и выражений. Это, в свою очередь, ведет к поиску экспрессивных синонимических замен, которые не всегда находятся в литературном словаре. Таким образом, сам литературный язык, заимствуя в свой состав элементы субстандартной сферы, проявляет потребность в оживлении и в экспрессивной новизне [10, с. 84–87].

Функциональный потенциал субстандартных австрализмов в общеанглийской лексике остается заметным. Сниженные австрализмы активно выполняют культурологическую и экспрессивную функции наряду с номинативной. Являясь лингвострановедческими объектами текста, слова-реалии концентрированно выражают особенности национально-культурной семантики австралийского варианта английского языка. Они выполняют функцию образных средств текста и одновременно аббревиатурную функцию, поскольку слова-реалии значительно короче описания, составляющего его содержание. Формирование лексического значения просторечной реноминации обязательно сопровождается наращением прагматических характеристик. Эта особенность придает языку художественного произведения яркость, юмористический или сатирический характер и некоторую привлекательность. Элементы живой речи обихода обладают широким спектром передачи специфических эмоций.

Достаточно успешно разговорные австралийские единицы в языке художественного произведения выполняют и номинативную функцию. Мы уже упоминали, что субстандартные элементы чаще представляют собой результат вторичной номинации, в основе которой лежат всевозможные ассоциации. Ассоциативный характер образования разговорных значений превращает процесс словотворчества из сугубо нормативного в более живой и неординарный. Различный характер ассоциаций придает разговорно-просторечным лексемам особый национальный колорит.

Таким образом, можно сделать вывод, что именно эксплицитность образного сравнения делает его популярным способом тропеизации имен собственных, ономастических имен-

реалий, поскольку позволяет не только создать образ, но и разъяснить его основу. Сравнения выполняют информативную и идентифицирующую функции и лишь потом – регулятивно-воздействующую и аттрактивную.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. М., 2005.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М., 1980.
3. Волова В.М. Стилеобразующий потенциал имен собственных в англоязычном массмедиаальном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2018.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотип. М., 2006.
5. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
6. Ларина Т.И. Антропонимические метафора и сравнение как отражение этнокультурных ценностей (на материале русско-, англо- и польскоязычной публицистики) // Весн. Гродзен. дзярж. ун-та. Сер. 3: Філалогія, педагогіка, псіхалогія. 2010. № 1. С. 20–25.
7. Ощепкова В.В. Австралия и Новая Зеландия / под рук. В.В. Ощепковой // Лингвострановедческий словарь. М., 2001.
8. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / под ред. Л.В. Суперанской. 2-е изд. М., 1988.
9. Ракова Е.В. Категория образности в процессе номинации (на примере австралийского варианта английского языка) // Материалы 70-й юбилейной Всероссийской научно-технической конференции по итогам НИР 2012 г. Самара, 2013. С. 115–116.
10. Ракова Е.В. Образность как способ семантической деривации фразеологических единиц австралийского варианта английского языка // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Самара, 2016. С. 84–87.
11. Рут М.Э. Антропонимы: размышления о семантике // Изв. Урал. гос. ун-та. 2001. № 20. С. 59–64.
12. Суперанская А. В. Теория и методика ономастических исследований / отв. ред. А.П. Непокупный. 3-е изд. М., 2009.
13. Томашевский Б.В. Стилистика. Л., 1983.
14. Turner G.W. The English Language in Australia and New Zealand. London, 1972.
15. Dawson S. Aussie Slang. Victoria, 1999.

* * *

1. Alefirenko N. F. Spornye problemy semantiki. M., 2005.
2. Vlahov S., Florin S. Neperevodimoe v perevode. M., 1980.

3. Volova V.M. Stileobrazuyushchij potencial imen sobstvennyh v angloyazychnom massmedial'nom diskurse: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2018.

4. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 4-e izd., stereotip. M., 2006.

5. Gak V.G. Yazykovye preobrazovaniya. M., 1998.

6. Larina T.I. Antroponimicheskie metafora i sravnenie kak otrazhenie etnokul'turnyh cennostej (na materiale russko-, anglo- i pol'skoyazychnoj publicistiki) // Vesn. Grodzen. dzyarzh. un-ta. Ser. 3: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2010. № 1. S. 20–25.

7. Oshchepkova V.V. Avstraliya i Novaya Zelandiya / pod ruk. V.V. Oshchepkovej // Lingvostranovedcheskij slovar'. M., 2001.

8. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii / pod red. L.V. Superanskoj. 2-e izd. M., 1988.

9. Rakova E.V. Kategoriya obraznosti v processe nominacii (na primere avstralijskogo varianta anglijskogo yazyka) // Materialy 70-j yubilejnoy Vserossijskoj nauchno-tekhnicheskoy konferencii po itogam NIR 2012 g. Samara, 2013. S. 115–116.

10. Rakova E.V. Obraznost' kak sposob semanticheskoy derivacii frazeologicheskikh edinic avstralijskogo varianta anglijskogo yazyka // Tradicii i innovacii v stroitel'stve i arhitekture. Samara, 2016. S. 84–87.

11. Rut M.E. Antroponimy: razmyshleniya o semantike // Izv. Ural. gos. un-ta. 2001. № 20. S. 59–64.

12. Superanskaya A. V. Teoriya i metodika onomasticheskikh issledovanij / otv. red. A. P. Nepokupnyj. 3-e izd. M., 2009.

13. Tomashevskij B.V. Stilistika. L., 1983.

Peculiarities of the use of the Australian proper nouns as figurative expressive means

The article deals with the classification of the proper nouns of the Australian English from the perspective of the subjects of the world around us. There are revealed such categories as the image of evaluation, the image of interpreter and the image of motivator.

Key words: *proper noun, reality, anthroponym, personification, figurative comparison, trope, trope potential.*

(Статья поступила в редакцию 28.04.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Ю.М. ИВАНОВА

(Волгоград)

Н.Г. МАЛЬЦЕВА

(Саратов)

МЕХАНИЗМЫ ЛЮДИФИКАЦИИ НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКОГО НАРРАТИВА (на материале сериала «Рик и Морти»)

Анализируется люdifикация научно-фантастического нарратива на материале комедийного анимационного сериала Rick and Morty. Нарративный анализ дает следующий список механизмов люdifикации нарратива: интертекстуальность, лиминальность центральных героев, карнавальность, юмористичность и метанарративность. Главный герой-трикстер, стоящий в центре сюжета, задает повествованию игровой характер. Анализируются роль научно-фантастического сюжета и различные аспекты автореферентности игрового нарратива.

Ключевые слова: научная фантастика, нарратив, игровое коммуникативное действие, маркер игровой интенции, механизмы люdifикации.

Актуальность настоящего исследования видится авторам в том, что в последнее время повышается роль игры в общественных отношениях в целом и коммуникации в частности. О важности геймификации говорят сегодня не только теоретики образования, но и эксперты в области психологии, финансов, PR, трудовых отношений, массовой коммуникации и др. Кроме того, воздействующий потенциал игрового коммуникативного действия является важной проблемой, которая ждет своего исследователя. Данная работа посвящена изучению механизмов люdifикации научно-фантастического нарратива и выполнена на новом материале: мультсериал «Рик и Морти» находится в процессе создания (вышло четыре сезона, снимается пятый).

Историко-литературные особенности научной фантастики (далее НФ) достаточно подробно освещены как отечественными, так и зарубежными исследователями, причем основ-

ные особенности жанра были первоначально разработаны для литературного канона [6]. Подробный обзор литературных источников см. в диссертационных исследованиях Е.Н. Ковтун [7] и Е.Ю. Козьминой [9]. Очевидно, что сегодняшняя НФ представляет собой культурное явление, давно переросшее границы литературы, что находит отражение в широком использовании НФ-сюжетов в кинопродукции и видеоиграх, возникновении субкультурных сообществ (фандомов) и пр. В настоящее время наиболее плодотворно проблематика НФ разрабатывается в культурологии и философии [14; 15; 19; 21].

В дихотомии академических и коммерческих жанровых систем, отмеченной американским исследователем Дж. Ридером, НФ, безусловно, принадлежит к последним. Ридер ратует за включение явлений массовой культуры в сферу интереса интеллектуалов: «Умалить значение “культурной индустрии”, считая ее лишь вульгарной формой более аутентичных традиционных культурных практик, значит вносить ложное разделение в культурный анализ, тем самым поощряя ностальгию и элитизм» [14]. Можно заметить, однако, что это не освобождает НФ от высоких общественных ожиданий, особенно в плане содержания. Называя фантастику «наиболее распространенной формой интеллектуального романа современности» [4], Ю.И. Кагарлицкий опирается на распространенное мнение, согласно которому НФ интересна прежде всего присутствием ей социальными функциями, от «онаучивания» общества с помощью пропаганды научных достижений художественными средствами до рефлексии ценностно-смысловых тем гуманитаристики. В отличие от литературных исследований, в поле культурологии исследователям удастся избежать дидактической трактовки жанра [19]. Е.Л. Трушникова [15], рассматривая НФ в различных сферах культуры и художественной практики, говорит прежде всего о связи фантастического с воображением и желанием. Выделяемое ею понятие гносеологической альтернативности, характеризующей, по ее мнению, НФ, является переходом к ключевому для нашего исследования понятию – понятию игры.

Настоящее исследование опирается на теорию игрового коммуникативного действия, впервые сформулированную в работе [3] и рассматривающую людическое (игровое) коммуникативное действие как комбинацию следующих компонентов: игровой коммуникативный фрейм, актуализирующийся при по-

мощи метасигнала «это игра» [22], и механизмы людификации коммуникативного действия. Игровое коммуникативное действие совершается в рамках игрового коммуникативного фрейма, который потенциально актуализируется всякий раз, когда интерпретатор (например, зритель, аудитория или партнер по общению) принимает некий знак за метасигнал «это игра», означающий, по Г. Бейтсону, следующее: «те действия, которые мы сейчас совершаем, не означают того, что означали бы те действия, которые ими замещаются» [Там же, с. 317]. В таком случае интерпретатор строит гипотезу об игровой интенции отправителя и ждет (либо запрашивает, если речь идет о диалоге) ее подтверждения. В спонтанном диалоге достаточным подтверждением игровой интерпретации может выступить обмен репликами, содержащими повтор, параллелизм или другие маркеры игровой интенции, а при восприятии текста (напечатанного, звучащего или демонстрируемого в видеоформате) такой метасигнал также может быть послан за счет различных лингвистических и экстралингвистических маркеров, говорящих об игровом характере повествования: подробнее о формах игровых маркеров в работе [2]. Для удобства изложения введем термин *игровой интерпретативный фрейм*, означающий, что интерпретатор высказывания, получив маркер игровой интенции и допустив ее наличие у собеседника, ищет игровые маркеры в последующей речи, пытаясь подтвердить или опровергнуть свою гипотезу.

В работе [3] на материале русского разговорного диалога были выявлены механизмы людификации серьезной речевой формы и приведения ее к игровой интерпретации. Модифицировав этот список в соответствии с более поздними изысканиями, получаем следующую версию: 1) нарушения принципа кооперации, 2) нарушение коммуникативных табу, 3) различные явления, связанные с проявлением комического и комизма, 4) явления речевой прецедентности, 5) метаязыковые/метакоммуникативные рефлексивы, 6) абсурд и нонсенс, 7) речевой мимесис, 8) игровая речевая агрессия. Было установлено, что при восприятии устных высказываний перечисленные явления способствуют переключению интерпретативного фрейма с серьезного на игровой. Очевидно, однако, что людификации подвергаются не только спонтанные устные высказывания, но и тексты различных жанров. Данное исследование – опыт анализа процесса людификации научно-фантастического нарратива

на материале мультипликационного сериала «Рик и Морти» (англ. Rick and Morty). Основной целью настоящего исследования было ответить на следующие вопросы: (1) *Какую роль в исследуемом кинотексте играет научно-фантастический сюжет, в центре которого находится главный герой-ученый?* (2) *Каким образом механизмы люидификации повествования влияют на создание и извлечение смысла?* Материалом для исследования послужили видео первых четырех сезонов сериала (41 серия) общей продолжительностью около 15 часов. Нарративный анализ основан на изысканиях структуралистов, таких как В. Пропп [13], родоначальник функционального направления метода, и К. Леви-Стросс [10; 25], давший начало его социологическому направлению. Этот метод позволяет вычленять смысловые структуры и техники работы со смыслом как в жанрах повествовательного типа, так и в принципиально интерактивных коммуникативных событиях, таких как беседы, интервью и т. п., что становится возможным за счет функционального подхода к компонентам анализируемого языкового сообщения. У. Лабов и Дж. Валетски считают, что основной функцией нарратива является не просто вербальное резюмирование полученного опыта, но референция, либо оценка [24]. Таким образом, основная задача нарративного анализа, рассмотренного максимально широко, – это вычленение имплицитных смыслов, заложенных в соотношениях компонентов нарратива (функции героев, предметов, действий, событий, реализуемые в пространстве-времени анализируемого нарратива и каузальные отношения между ними) и ценностно нагруженных оппозиций, на которых строятся смысловые конструкции повествования, например, оценка по шкале «этичный – неэтичный», «развлекательный – скучный», «конформный – независимый» и т. п. На первом этапе исследования мы анализировали материал по схеме, предложенной О.А. Леонтович [11], на втором – рассматривалось соотношение выявленных ранее смыслов и упомянутых выше механизмов люидификации.

Анализируемый текст насыщен различными видами юмора. Здесь имеются примеры юмористических эффектов на любом уровне языковой структуры – от фонетического до синтаксического; пародии, интертекстуальные, культурные, внутренние отсылки и аллюзии, порождающие комический эффект; логические, прагматические и позиционные шутки, абстрактный, абсурдный, физиологический и черный юмор, оригинальные находки и

заезженные анимационные клише. Думается, юмористичность этого текста частично объясняется коммерческой необходимостью (сегодня трудно успешно продавать научно-фантастический мультсериал без тени иронии), частично – свойством его принципиальной вторичности и пародийности (пародия по определению составляет часть смеховой культуры) и лишь частично связана с собственно игровым характером нарратива. Поскольку же игровой эффект легко достигается за счет обмана ожиданий, выход персонажей за пределы их нарративной вселенной является одним из популярных приемов в мультсериале «Рик и Морти» (*If you don't want to be meta, stop deconstructing shit*). В соответствии с упомянутой концепцией Г. Бейтсона, в которой метасигнал «это игра» запускает игровой коммуникативный фрейм [22], выход на уровень метанарратива, в частности комментарии героев по поводу того, что они осознают себя в качестве героев мультсериала (*Get out of here, Summer! <...> You ruined the Season 4 premiere! Season 4 premiere, you ruined it!*), позволяет авторам подать зрителю игровой сигнал.

Рассмотрим структурные особенности повествователя в анализируемом материале. Выделяются следующие параметры классификации повествователя: 1) диегетичность, 2) фокализация, 3) нарративная ситуация, 4) степень видимости и 5) гендер нарратора [12]. В анализируемом тексте повествователь относится к гетеродиегетическому (невключенному в повествование) типу, что в целом характерно для произведений такого жанра. Повествователь сериала объективен и формально непредвзят, хотя во всех смысловых конструкциях текста наблюдается его симпатия к научному позитивизму. Фокализация повествователя (т. е. его «местонахождение» внутри нарратива) является внешней и фиксированной: все события сериала непрерывно передаются одним и тем же повествователем, находящимся за пределами самого нарратива. Важно заметить, что нарратор анализируемого сериала имеет непосредственный доступ не только к путешествиям по бесконечному количеству возможных вселенных, но и к внутреннему миру каждого из персонажей, поскольку мы часто видим, о чем те думают в связи с происходящим. По степени видимости нарратор относится здесь скорее к скрытому типу, т. к. единственным знаком его присутствия является, собственно, сам факт разворачивающегося нарратива.

По нашему мнению, гендер нарратора здесь никак не маркируется. Однако при столь нейтральном общем образе нарратора есть одна графическая деталь, характеризующая его как нельзя ярче. Дело в том, что Рик имеет неприятное физиологическое свойство брызгать слюной (отсылающее нас к теме трикстера – см. ниже). Культурное восприятие этого свойства само по себе амбивалентно: оно может говорить как о крайней, живой увлеченности разговором, так и о постыдной неряшливости. Тот факт, что наш нарратор настойчиво фиксирует эту совсем, казалось бы, недостойную внимания деталь, также может быть рассмотрен двояко: как проявление крайней, документальной, степени объективности, свойственной научному позитивизму, или как плутовское глумление, характеризующее нарратив о трикстере. Такая амбивалентность свойственна игровому контексту, ведь двусмысленность часто фигурирует в списке конституирующих признаков игры [22; 26].

Имена главных героев сериала вынесены в его название. Рик Санчез (Rick Sanchez) – гениальный ученый, которого посвященные считают умнейшим человеком во Вселенной (*the smartest man in the Universe*), характеризуется как полубог (*I wasn't born into God business*) и как трикстер (*I had to make a bomb... and drop it down Earth... create a whole fresh start... I'm gonna make it like the new Adam and Eve...*). Морти Смит (Morty Smith) – его неуверенный в себе, капризный и не слишком умный внук-подросток, которого дед неизвестно зачем постоянно берет с собой в головокружительные и опасные приключения на других планетах и в других версиях реальности. В качестве второстепенных персонажей выступают члены семьи Смит (мать Морти Элизабет, его отец Джерри и старшая сестра Саммер), школьные учителя, неразделенная школьная любовь Морти красавица Джессика и ее подружки. Другая постоянная группа второстепенных героев пришла из прошлого Рика Санчеза: это галактическое правительство, борьбе с которым он посвятил всю свою жизнь, оппозиционный этому правительству совет Риков (его собственных копий из параллельных реальностей), к которому Рик настойчиво отказывается принадлежать, и его лучшие друзья (Птичья Личность / Bird Person, Сквончи/Squanchu и др.), группа, признанная опасной террористической группировкой из-за своей борьбы с галактическим правительством. Видим, что состав героев сериала делит мир на две части: с одной стороны – мир

семьи Смит, обыденный, мещанский, потребительский, полный уязвимого нарциссизма и паразитической эмоциональной драмы, с другой – мир Рика, бесконечный (с учетом всех возможных версий реальности), практически безграничный (Рик научился создавать «концентрированную темную материю», наиболее совершенное топливо для космических путешествий), лишенный сентиментальных иллюзий (*Nobody is here for a reason. Come watch TV*), представляющий собой поле чистого познания (*You smell that, Morty? That's the smell of adventure, Morty, that's the smell of a whole different evolutionary timeline...*). Морти является «мерцающим» героем: он то принадлежит миру Рика, то возвращается в мир своей семьи.

Рик, главный герой повествования, имеет все основные признаки трикстера [1]: повторяемость действий и ситуаций, игровое отношение к жизни, невозможность вписаться в общественные рамки, непредсказуемость и т. п. Главная функция Рика в тексте – быть носителем игры. Это проявляется в некоторых свойствах его характера и деятельности: (1) абсолютная увлеченность наукой (познанием ради познания), регулярно ставящая его и его близких на грань смерти, (2) одиночество, связанное с неспособностью выстраивать доверительные близкие отношения, (3) отрицание мещанских ценностей потребительского общества. Как отмечает В.Г. Козинцев, истории о трикстерах находятся в пространстве «антиреференции» [8], что согласуется с понятием автореферентности у Е. Фарина (2004).

Как же действует трикстер Рик Санчез в своей вселенной? Создает целый мир в качестве батарейки ('The Ricks Must Be Crazy'), демонстрирует невероятные знания и мощь (*he is the smartest man in the Universe; he is like a god*), но при этом использует их в основном для развлечения и наслаждения жизнью ('Ricksy Business', 'Mortynight Run'), является революционером, противостоит мировому порядку, воплощенному в образе галактического правительства, находится в розыске как особо опасный преступник. Рик идет на любые преступления (шантаж, воровство, убийство и т. д.) ради тех целей, которые считает достойными достижения. Он братается с драконом ('Claw and Hoarder: Special Ricktim's Morty'), вступает в противоборство с Сатаной, одним из самых известных трикстеров в истории культуры, и побеждает ('Something Ricked This Way Comes'). При помощи системы клонирования Рик практически победил смерть, при этом

его телесные проявления вполне соответствуют логике профанного: Рик брызгает слюной, громко рыгает и выпускает газы.

Как уже было сказано выше, безграничные знания Рика дают ему возможность путешествовать по самой структуре пространства-времени, перемещаясь между бесконечными возможными версиями нашей реальности. Галактика Млечный путь во всех ее возможных вариантах (*timelines*) является, таким образом, хронотопом повествования. Во многом за счет трикстерских характеристик Рика время не является для него ни ценностью, ни невозполнимым ресурсом (о традиционных моделях характеристики времени в европейских лингвокультурах см.: [20]). Это сближает время анализируемого нарратива с игровым пространством-временем [18; 23; 27], с его выделенностью, прерывистостью, обратимостью, управляемостью и т. д. Место, откуда начинается каждое путешествие, – это дом семьи Смит, своеобразная «база» Рика. Часто в серии видим два параллельных потока действия: пока Рик и Морти сражаются с инопланетными чудовищами, обделывают финансовые дела Рика или просто развлекаются в самых отдаленных уголках галактики, семья Смит занимается нарциссическим самокопанием и самым глупым образом эксплуатирует гениальные изобретения Рика для решения своих мелких проблем ('Meeseeks and Destroy', 'Lawnmower Dog'), что приводит к катастрофическим последствиям. Интересно, что даже в те редкие моменты, когда вся семья остается в одном месте на целую серию ('Anatomy Park', 'Rixty Minutes' и т. п.), этот паттерн повторяется. Например, в то время как Рик и Морти с наслаждением переключают каналы телевидения из всех возможных реальностей, семья Смит использует прибор, показывающий зрителю, какой могла бы быть его жизнь в параллельных реальностях (*Now, who wants to watch random crazy TV shows from different dimensions and who wants to narcissistically obsess about their alternate selves?*). Вновь видим замеченное ранее противопоставление миров Рика и семьи Смит, причем функция Морти в данном случае состоит в том, чтобы раз за разом выбирать мир Рика.

Нарративная модель анализируемого сериала, называемая авторами «кругом Хармана» (<https://www.fandom.com/>), является модификацией сразу нескольких классических структуралистских нарративных схем и включает следующие 8 этапов: (1) Герой находится в зоне комфорта, (2) но у него есть некоторые

потребности. (3) Герой оказывается в незнакомой ситуации, (4) адаптируется к ней, (5) получает то, что ему нужно, (6) дорого расплачивается за это и (7) возвращается домой (8) изменившимся. События, происходящие в каждой серии, подчиняются логике этой модели с тем, чтобы у зрителя могла возникнуть иллюзия развития сюжета. На самом же деле сериал скорее напоминает сборник историй, каждая из которых идет по упомянутому кругу от начала к началу, подобно таким формам игры, как хоровод или карусель. Развитие героев здесь иллюзорно: Рик позиционируется авторами как некое самодостаточное божество, а развитие Морти приведет к тому, что роль второго номера станет для него тесна.

Л и м и н а л ь н о с т ь, переходность (от лат. *limen* – «порог, пороговая величина») – понятие, обсуждаемое в философии и культурологии, где оно трактуется как процесс «перехода системы из одного состояния в другое, связанный с утратой структуры, иерархии, статуса элементов» [16]. Turner [27] рассматривает лиминальность как центральный этап обрядов перехода (*rites of passage*), находящийся между сепарацией и восстановлением, и утверждает, что игра всегда ставит своих участников в подобное положение. Если лиминальность подростка Морти в основном определяется его связью с Риком, постоянно использующим своего непутевого внука как щит, контейнер или подсобную рабочую силу в своих невероятных, в прямом смысле слова потусторонних, приключениях (что, к слову, весьма напоминает обряды перехода, в частности, пресловутую инициацию), то лиминальность Рика скорее выступает в качестве его основной характеристики. Удел Рика – пребывание между мирами и альтернативными вселенными.

Еще одним важным аспектом лиминальности Рика и Морти является их возраст. С культурологической точки зрения оба они, подросток и старик, находятся в ритуально маркированной фазе жизни, на пороге взросления и смерти соответственно. Затронутая тема смерти позволяет нам перейти к следующему игровому аспекту исследуемого нарратива, ведь Рик, фактически победивший смерть и взявший ее под контроль при помощи многочисленных клонов в различных вариантах вселенной, позволяющих ему при необходимости «перепрыгивать» из тела в тело, является надмирным существом, хотя и не божественной природы.

То, что трикстер Рик является носителем игры, позволяет авторам анализируемого тек-

ста осуществить критический анализ некоторых оппозиций, на которых держатся ключевые ценности современной буржуазной потребительской культуры (подробнее о нарративном измерении лингвокультурных ценностей см. [5]). Например, в серии 'M. Night Shyam-Aliens!' анализируется оппозиция «успешность – неуспешность». Джерри, отец Морти (зять Рика) переживает самый лучший день в своей профессиональной и личной жизни, не подозревая о том, что все хорошее, что с ним случается (повышение по службе, восхищение коллег, лучший секс с женой и т. п.), является лишь частью масштабной симуляции реальности, устроенной коварными инопланетянами для того, чтобы завладеть рецептом идеального топлива, которое изобрел Рик. Незадачливый зять гения переживает сначала взлет (состояние успешности), а затем крушение всех своих надежд (возвращается к привычному для себя состоянию «неуспешности»), не приложив никаких усилий, никак не повлияв на ход событий и даже не распознав их искусственность и имитационность. В различных контекстах та же оппозиция («успешность – неуспешность») предстает в других дилеммах, встающих перед героями: «разрешить случайную подростковую беременность абортom – предпочесть романтическую любовь и семейные ценности» (дилемма Бет), «заслужить внимание возлюбленной – получить внимание возлюбленной при помощи приворотного зелья» (дилемма Морти), «отлично учиться в школе – прогуливать уроки, путешествуя во времени и пространстве в компании гениального ученого» (дилемма Морти) и т. п. Этому противопоставлена в определенном смысле «внемировая» позиция Рика: его успешность оценивается им же самим, измеряясь не внешними факторами, такими как признание и интерес к нему окружающих, но исключительно результативностью его поисков истины и борьбы за личную свободу, свободу от галактического правительства, цитадели Риков и требований семьи.

В сериале иронично описан быт американской семьи среднего достатка, однако, по видимому, границы социальной сатиры в данном случае не совпадают с государственными границами США. Семья Рика и Морти представляет собой своеобразный «идеал» обывательского быта, карикатурную версию «американской мечты», об опасности всемирной экспансии которой предупреждают сегодня и интеллектуалы, и средства массовой информации. Здесь в карнавальном ключе реа-

лизуются многие стереотипы и клише современной поп-культуры. Перечислим лишь некоторые из них: наука как нечто непонятное, опасное, лишенное социальной ответственности, финансовая успешность как мерило ценности человека, семейное счастье как главная ценность в жизни и т. п. Этому набору стереотипов противопоставляется этос Рика Санчеза, с его психологической автономностью, страстью к познанию ради познания, любовью к свободе во всех ее формах. Зрителю, который порой самокритично узнает себя в некоторых проявлениях семьи Смит, остается либо смириться с таким сравнением, либо и вовсе отказаться от этических оценок и сосредоточиться на удовольствии от анализа структуры повествования.

Известно, что сама идея сериала возникла после того, как мультипликационная пародия на знаменитую кинофраншизу «Назад, в будущее» (реж. Р. Земекис, 1985–1990) получила высокие оценки зрителей и критиков. В частности, внешность рисованного Рика Санчеза (Rick Sanchez C-137) весьма напоминает пародийный портрет «дока Брауна» (Emmett Lathrop Brown), безумного ученого из «Назад в будущее». Впоследствии мультсериал «Рик и Морти» продолжил эту традицию, включая в различные эпизоды интертекстуальные отсылки ко многим феноменам культуры. Так, в эпизоде 'Something Ricked This Way Comes' Рик вступает в противоборство с самими Сатаной, а одна из самых проникновенно-психологических историй, раскрывающих внутренний мир Рика, называется 'The Old Man and the Seat', где добавление последней буквы одним движением превращает возвышенное в профанное. В серии 'Rixty Minutes' видим искусную пародию на коммерческое телевидение, а в 'Never Ricking Morty' – на целые жанры, такие как вестерн, рождественская история, боевик, научная фантастика, фэнтези, детектив и т. д., не говоря уже о том, что сама серия одновременно реализует нарративную схему и является ее иллюстрацией, по которой работают авторы и которая благодаря популярности сериала стала самостоятельным феноменом культуры.

Итак, основной смысловой конструкцией анализируемого текста является противопоставление мира чистой науки и обывательского болота американской мечты. В первом действует трикстер-полубог (Рик), во втором бездействует ничтожный обыватель (Джерри), при этом женщины (Элизабет и Саммер) разрываются меж-

ду любовью к обоим членам семьи (отцу/мужу и деду/отцу соответственно). Подросток Морти, который находится в той же позиции относительно отца и деда, выделен из своей семьи партнерством с Риком, ролью его товарища по приключениям. Лиминальность старика Рика и подростка Морти сближает их позиции в нарративе, выделяя обоих как наиболее вероятных центральных героев авантюрного сюжета.

Научно-фантастический сюжет дает авторам возможность пародийно отображать современность в сравнении с более (и менее) технологически и социально продвинутыми версиями реальности. Герой-ученый представляет собой интересный тип трикстера: его высокотехнологичный стиль жизни контрастирует с привычными историями о трикстерах, таких как Локи, Рейнеке-лис, паучок Ананси и т. п. В то же время его история полностью соответствует структурной функции трикстера, побеждающего грубую силу умом, презревшего общественные устои ради собственных целей, живущего играючи. Другая функция научно-фантастического сюжета состоит, по-видимому, в том, чтобы ввести в повествование сложную структуру реальности в позитивистском вкусе. Путешествия по бесчисленным мирам, которые оказываются разными версиями нашего собственного мира, представляются поверхностному наблюдателю оригинальным смысловым решением, однако скоро становится ясно, что все эти бесчисленные копии намекают на вселенную случайностей, лишённую смысла, понимаемого как цель. Такой мир не несет интерпретатору утешения, однако хорошо подходит как арена деятельности современного трикстера-ученого, подобного Рикку. Авторы используют описанную вселенную для реализации значимой для них оппозиции: интеллектуальная отвага, необходимая для следования научной модели познания противопоставляется имитации обывательского невежества. Игровой нарратив *переворачивает общепринятые ценности, обращает серьезные темы в повод для шуток, ломает «четвертую стену»* посредством метанарративных действий. Таким образом, видим, что приведенный ранее список механизмов людификации спонтанного устного речевого действия в диалоге оказывается релевантен и для анализа людификации нарративного произведения, в частности мультисериала.

Каково же влияние механизмов людификации на процесс интерпретации игрового

нарратива? Учитывая автореферентность [17] игрового коммуникативного действия, его смыслопорождающий потенциал не связан с направленностью на заранее планируемый конкретный результат: автореферентное действие указывает на самое себя, ведь упомянутый маркер «это игра» нейтрализует его иллюзию. Поскольку второй план игрового действия (в случае действия серьезного «зарезервированный» за смыслом) оказывается занят метасигналом «это игра» [22], любой ожидаемый «глубинный» смысл, который мог бы в этом «месте» находиться, вытесняется собственно игровым актом (см. рассуждения А.Г. Козинцева о несерьезной коммуникации как пространстве «антиреференции» [8]). Взамен метасигнал дает игровому коммуникативному действию максимально широкие возможности для интерпретации.

Фактически отменяя собственную иллюзию, игровое действие получает специфически игровую перлокуцию: поскольку действие не выполнено, оно не может иметь «серьезного» перлокутивного эффекта (так, глупо всерьез обижаться на игровое оскорбление или серьезно отвечать на игровой вопрос), но в то же время говорящий, к которому обращаются с игровой провокацией, должен каким-то образом маркировать понимание и участие в диалоге; поскольку же отвечать, по сути, не на что (иллюзия отменена), единственное, на что может отреагировать говорящий, есть игровой компонент высказывания, заменяющий его смысл. Таким образом, единственная иллюзия игрового действия состоит в приглашении присоединиться к игре и намерении продолжить ее, а преследуемый играющим говорящим перлокутивный эффект – вовлечение собеседника в игру. В случае с восприятием игрового нарратива зритель или читатель принужден отказаться от поисков его смысла или идеи и вместо этого вступить в игру в роли интерпретатора, сосредоточившись на анализе игровых приемов и получении эстетического удовольствия от них.

Список литературы

1. Ахметшин А.Р., Горбатов А.В. Атрибутивные признаки архетипа трикстера // Вестн. Кемер. гос. ун-та культуры и искусств. 2015. № 32. С. 81–85.
2. Иванова Ю.М., Ярмахова Е.А. Маркеры игровой коммуникативной тональности // Вестн. Челябин. гос. ун-та. 2014. № 10. С. 71–77.
3. Иванова Ю.М. Динамика игрового взаимодействия в речевой коммуникации (на материа-

- ле русского разговорного диалога) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 117–124.
4. Кагарлицкий Ю.И. Что такое фантастика? М., 1974.
5. Карасик В.И. Нарративное измерение лингвокультурных ценностей // Язык и культура. 2019. № 47. С. 59–75.
6. Ковтун Е.Н. Мир будущего в современной научной фантастике: специфика художественной модели // Проблемы исторической поэтики. 2016. С. 118–135.
7. Ковтун Е.Н. Типы и функции художественной условности в европейской литературе первой половины XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000.
8. Козинцев А.Г. О функции трикстера // АБ-60. Сборник к 60-летию А.К. Байбурина. СПб., 2007. Вып. 4. С. 325–339.
9. Козьмина Е.Ю. Жанровые трансформации в авантюрно-философской фантастике XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2017.
10. Леви-Строс К. Мифологии: человек голый. М., 2007.
11. Леонтович О.А. Западный кинотекст о Сталинградской битве глазами русского зрителя: опыт нарративного анализа // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 3(98). С. 163–171.
12. Леонтович О.А., Симоненко Н.Ю. Нарративный анализ как ключевой метод исследования китайских повествовательных жанров // Ахметгаллина Е.У. [и др.] Китайский нарратив как средство осмысления реальности. Волгоград – Тяньцзинь, 2019. С. 23–42/
13. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки / науч. ред., текстол. Комментар. И.В. Пешкова. М., 2001.
14. Ридер Дж. Становление популярных жанров // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9: Филология. 2018. № 5. С. 252–261.
15. Трушников Е.Л. Теоретические аспекты исследования фантастического. Вестн. Челяб. гос. академии культуры и искусств. 2007. № 1(11). С. 86–91.
16. Тульчинский Г.Л. Лиминальность // Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / под ред. Г.Л. Тульчинского и М.Н. Эпштейна СПб., 2003.
17. Фарина Е. Введение в литературоведение: учеб. пособие. СПб., 2004.
18. Хэйзинга Й. Homo Ludens / Человек играющий. Статьи по истории культуры. М., 2003.
19. Шалагинов Д., Арамян А. От Анти-Эдипа к Анти-Хайпу: критика гиперверия // Логос. 2020. № 5(138). С. 23–36.
20. Шейко А.М. Образные репрезентации времени в английской и немецкой лингвокультурах. Сопоставительный анализ // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 9: Исследования молодых ученых. 2011. № 9. С. 45–49.
21. Шуваева О.М. Роль научной фантастики в процессах трансформации мировоззрения современного человека // Философия права. 2017. № 1(80). С. 118–122.
22. Bateson G. A theory of play and fantasy // The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology. Cambridge. 2006. P. 314–328.
23. Caillois R. Man, Play and Games. University of Illinois Press. Urbana and Chicago. 2001.
24. Labov W., & Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience // J. Helm (Ed.), Essays on the verbal and visual arts. Seattle, 1967. P. 12–44.
25. Lévi-Strauss C. The Savage Mind. London, 1966.
26. Sutton-Smith B. Play and Ambiguity // The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology. Ed. Katie Salen & Erick Zimmerman. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2005. P. 296–313.
27. Turner V. From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play. PAJ Publications. N.Y., 1982.
- * * *
1. Ahmetshin A.R., Gorbatov A.V. Atributivnye priznaki arhetipa trikстера // Vestn. Kemer. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2015. № 32. S. 81–85.
2. Ivanova Yu.M., Yarmahova E.A. Markery igrovoj kommunikativnoj tonal'nosti // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2014. № 10. S. 71–77.
3. Ivanova Yu.M. Dinamika igrovogo vzaimodejstviya v rechevoj kommunikacii (na materiale russkogo razgovornogo dialoga) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 2(145). S. 117–124.
4. Kagarlickij Yu.I. Chto takoe fantastika? M., 1974.
5. Karasik V.I. Narrativnoe izmerenie lingvo-kul'turnyh cennostej // Yazyk i kul'tura. 2019. № 47. S. 59–75.
6. Kovtun E.N. Mir budushchego v sovremennoj nauchnoj fantastike: specifika hudozhestvennoj modeli // Problemy istoricheskoy poetiki. 2016. S. 118–135.
7. Kovtun E.N. Tipy i funkcii hudozhestvennoj uslovnosti v evropejskoj literature pervoj poloviny XX veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2000.
8. Kozincev A.G. O funkcii trikстера // АБ-60. Sbornik k 60-letiyu A.K. Bajburina. SPb., 2007. Vyp. 4. S. 325–339.
9. Koz'mina E.Yu. Zhanrovye transformacii v avanturno-filosofskoj fantastike XX veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2017.
10. Levi-Stros K. Mifologiki: chelovek golyj. M., 2007.
11. Leontovich O.A. Zapadnyj kinotekst o Stalingradskoj bitve glazami russkogo zritelya: opyt narativnogo analiza // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2015. № 3(98). S. 163–171.

12. Leontovich O.A., Simonenko N.Yu. Narrativnyj analiz kak klyuchevoj metod issledovaniya kitajskih povestvovatel'nyh zhanrov // Ahmetgalina E.U. [i dr.] Kitajskij narrativ kak sredstvo osmysleniya real'nosti. Volgograd –Tyan'czin', 2019. S. 23–42/

13. Propp V. Ya. Morfologiya volshebnaj skazki / nauch. red., tekstol. komment. I.V. Peshkova. M., 2001.

14. Rider Dzh. Stanovlenie populyarnyh zhanrov // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 2018. № 5. S. 252–261.

15. Trushnikova E.L. Teoreticheskie aspekty issledovaniya fantasticheskogo. Vestn. Chelyab. gos. akademii kul'tury i iskusstv. 2007. № 1(11). S. 86–91.

16. Tul'chinskij G.L. Liminal'nost' // Proektivnyj filosofskij slovar': Novye terminy i ponyatiya / pod red. G.L. Tul'chinskogo i M.N. Epshtejna SPb., 2003.

17. Farino E. Vvedenie v literaturovedenie: ucheb. posobie. SPb., 2004.

18. Hyozinga J. Homo Ludens / Chelovek igraushchij. Stat'i po istorii kul'tury. M., 2003.

19. Shalaginov D., Aramyana A. Ot Anti-Edipa k Anti-Hajpu: kritika giperveriya // Logos. 2020. № 5(138). S. 23–36.

20. Shejko A.M. Obraznye reprezentacii vremeni v anglijskoj i nemeckoj lingvokul'turah. Sopostavitel'nyj analiz // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 9: Issledovaniya molodyh uchenyh. 2011. № 9. S. 45–49.

21. Shuvaeva O.M. Rol' nauchnoj fantastiki v processah transformacii mirovozzreniya sovremenno-go cheloveka // Filosofiya prava. 2017. № 1(80). S. 118–122.

Mechanisms of ludification of science fiction narrative (on the basis of the comedy animation TV show “Rick and Morty”)

The article deals with the analysis of the ludification of the science fiction narrative at the material of the comedy animation TV show “Rick and Morty”. The narrative analysis results in the following list of the mechanisms of the narrative ludification: intertextuality, liminality of central characters, carnivalization, humour and meta-narrative. The main character is a trickster defining the playful character of the narration. The authors analyze the role of the science fiction plot and various aspects of the self-referent nature of a playful narrative.

Key words: *science fiction, narrative, playful communicative act, marker of playful intention, ludification mechanisms.*

(Статья поступила в редакцию 29.05.2021)

М.А. ДУБОВА, В.А. ТАМАЗЯН
(Коломна)

**КОНЦЕПТ «ПРОСТРАНСТВО»
КАК КОМПОНЕНТ
ХАРАКТЕРИСТИКИ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

**А.И. БОБРОВА (на материале
повести А.И. Куприна «Молох»)**

Освещается проблема изучения языковой личности главного героя повести А.И. Куприна «Молох». С опорой на трехуровневую модель языковой личности, разработанную Ю.Н. Карауловым, при обращении к тезаурусному уровню анализируется концепт «пространство», выступающий важным компонентом характеристики языковой личности инженера Боброва. Средствами лексической репрезентации концепта выступают имена существительные, глагольные и наречные лексемы, семантические связи которых образуют полевую структуру.

Ключевые слова: *концепт «пространство», лексическая репрезентация, лингвокогнитивная модель, А.И. Куприн, «Молох».*

Антропоцентрическая парадигма, в рамках которой язык изучается применительно к человеку, в современную эпоху заняла достойное место среди других научных парадигм. Именно с ее актуализацией связано активное развитие когнитивной лингвистики – науки, в центре внимания которой находится «язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент, система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформации информации» [8, с. 53]. Новые возможности научного знания, которые открыла когнитивная лингвистика, позволили рассматривать язык в тесной взаимосвязи с его непосредственным носителем, т. е. человеком, где он становится не просто точкой отсчета, но и «вовлечен в анализ, определяя его перспективу и конечные цели» [7, с. 54–55]. Как и всякая наука, когнитивная лингвистика обладает своим понятийным аппаратом, важное место в котором принадлежит терминам *антропологическая парадигма, концепт, языковая личность* и т. д.

Наш исследовательский интерес связан с таким неоднозначным интегративным понятием, как «языковая личность», до сих пор вызывающим дискуссии в среде ученых-лингвистов. Тем не менее неоспорим тот факт, что

языковая личность как научный феномен привлекает внимание многих современных исследователей, вызывая неподдельный интерес к его анализу, особенно на материале текстов художественных произведений. Мы в данном случае не являемся исключением и свою научно-исследовательскую цель в рамках данной статьи видим в анализе лексических средств репрезентации концепта «пространство» как компонента характеристики языковой личности инженера Боброва, главного героя повести писателя-неореалиста А.И. Куприна «Молох».

Прежде чем перейти к анализу текстовых фрагментов произведения с позиций сформулированных целевых установок, считаем целесообразным уточнить терминологическую основу статьи. Термин *языковая личность* впервые был упомянут в работе В.В. Виноградова «О языке художественной прозы» (1930), но, как известно, не получил дальнейшего уточнения и осмысления в трудах ученого [2]. Однако спустя десятилетия он стал объектом активного изучения ученых-когнитивистов, в частности Н.Н. Болдырева [1], В.И. Карасика [5], Ю.Н. Караулова [6], Е.С. Кубряковой [7], Н.В. Мельника [11], Л.Н. Чурилиной [13] и др. Среди различных определений и моделей языковой личности, разработанных в современной когнитивной лингвистике, в качестве рабочего прием определены Ю.Н. Караулова: «Языковая личность – есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в своих основных чертах на базе языковых средств» [6, с. 38]. Ю.Н. Казарин, уточняя эту формулировку, отмечал, что «языковая личность – это система, которая имеет присущие другим системам признаки: структурность, функциональность, прагматичность и креативность» [4, с. 111]. Принимая за основу вслед за Ю.Н. Карауловым трехуровневую модель языковой личности, состоящую из лексикона, тезауруса и прагматикона, отметим, что объектом нашего внимания в данной статье является единица тезаурусного уровня – концепт как «компонент... сознания и... знаний о мире» [10, с. 33], как некая ментальная сущность, «оперативная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [8, с. 43].

Обращаясь к тексту повести А.И. Куприна, в первую очередь уточним, что языковая личность инженера Боброва опосредована той культурно-исторической эпохой, в которую создавалась повесть и под влиянием ко-

торой формировалось мировоззрение автора, его взгляд на происходящее, нашедший отражение на страницах повести и отчасти реализованный в мировосприятии главного героя. С начала произведения определяется его общая тональность и намечаются лейтмотивные характеристики языковой личности А.И. Боброва. Уже первая глава произведения посвящена описанию пространственного континуума, в который вписан герой, и, безусловно, играет важную роль в моделировании его языковой личности.

Как известно, «к числу наиболее универсальных языковых форм концептуализации и интерпретации знаний о мире – форм языкового сознания – следует отнести пространство и время» [1, с. 27]. Концепт «пространство» «характеризует протяженность мира, его связность, непрерывность, структурность, многомерность, определяя в какой-то мере... антропоцентрические категории...» [10, с. 88]. Текст повести позволяет выявить и проследить роль концепта «пространство» в качестве компонента языковой личности А.И. Боброва.

В произведении А.И. Куприна концепт «пространство» имеет лингвокогнитивную модель и представлен ядром и системой периферийных средств, которые в силу своей семантики находятся на разном расстоянии от ядра и образуют полевую структуру. Концепт «пространство» реализуется в тексте повести преимущественно с помощью лексем, номинирующих конкретные топосы: *завод, поселок, станция, вокзал, квартира* и т. д. В своей совокупности они обозначают «пространственные ориентиры географического и топографического характера и выражены именами существительными» [3, с. 82]. Важную роль в создании концепта принадлежит глагольным лексемам со значением движения и перемещения в пространстве, семантика которых репрезентирует передвижения А.И. Боброва, круг которых весьма ограничен: из дома на завод, к семейству Зиненок, на пикник, на станцию и вокзал и т. д. [Там же], а также наречными лексемами.

Ядром концепта «пространство» является лексема *завод* и ее дериваты, насчитывающие в тексте повести 12 словоупотреблений. Ее семантическая важность опосредованно подчеркнута лексическим значением заглавия – «Молох». Это, как известно, языческое божество, которому поклонялись и приносили жертвы. Но ведь именно завод ассоциируется с его образом, вследствие чего в тексте повести А.И. Куприна эти лексеммы вполне за-

кономерно можно считать контекстуальными синонимами. Таким образом, уже в заглавии определена важная роль этого пространственного локуса.

Приведем и проанализируем текстовые фрагменты, содержащие данную лексему: *С каждым днем в нем все больше нарастало отвращение, почти ужас к службе на заводе* (с. 258)*; *Прямо под его ногами открылась огромная панорама завода, раскинувшегося на пятьдесят верст* (с. 263); *Вернувшись с завода, Бобров вышел на крыльцо* (с. 263); – *Первое, мне гадко, что я служу на заводе...* (с. 263); – *Давно известно, что работа в рудниках, шахтах, на металлических заводах сокращает жизнь рабочего на целую четверть* (диалог А.И. Боброва с доктором Гольдбергом) (с. 275); – *Посмотрите, посмотрите сюда, доктор!* – крикнул Андрей Ильич, показывая пальцем в направлении завода (диалог А.И. Боброва с доктором Гольдбергом) (с. 277); *Бобров ехал верхом... по... дороге, ведущей с завода на станцию* (с. 294); – *Скорее на завод...* (с. 294); *Дерзкий, жестокий тост Андрея открыл ему глаза на все... на все слухи и слезы, ходившие по заводу...* (с. 312); *...у подножия насыпи, там, где обыкновенно с несмолкаемым грохотом работал исполинский завод... была тишина* (с. 315); *Бобров бесцельно бродил между опустевших заводских зданий* (с. 315); *Андрей Ильич пришел в заводскую больницу* (с. 316).

На основе анализа приведенного языкового материала представляется возможным сделать выводы о том, что завод не просто рабочее место, где Бобров проводит большую часть своей жизни в силу исполняемых им должностных обязанностей (он инженер), а некое одушевленное существо, воспринимаемое не совсем здоровой психикой героя чудовищем, пожирающим его жизнь и жизнь тысяч других людей. Образ завода и связанные с ним ассоциации не только занимают центральное место в языковой картине мира Андрея Ильича, но и губительно влияют на его мыслительный дискурс и, как следствие, формируют мироощущение Боброва. Именно служба на заводе порождает в нем состояние постоянной тревожности, психического возбуждения, ужаса, следствием которых в финале повести становится нервное истощение героя. Отметим, что лексема *завод* преимущественно

но употребляется в контекстах со значением направления движения (с завода – на завод), а также единичными атрибутивными характеристиками (*исполинский, металлический*), подчеркивающими чувство отвращения Боброва к службе (*нарастало отвращение, почти ужас к службе; мне гадко*). Считаем важным отметить, что пространство завода детализируется лексемами *сварочные и доменные печи* (4), *паровые котлы* (6), *кочегарные ямы* (4), *рельсопрокатный цех* (1), *топки* (2), *кочегарка* (1), конкретизирующими устрашающий образ Молоха: *Бобров с трудом поднялся и пошел по направлению к доменным печам* (с. 315); *Вокруг доменных печей разбросались другие здания...* (с. 258); *Четыре доменные печи господствовали над заводом своими чудовищными трубами* (с. 258); *Он стоял около сварочной печи, следя за работой* (с. 260); *Теперь только один Андрей Ильич остался около паровых котлов* (с. 290); – *Причины разные бывают... но чаще всего это случается таким образом: когда в котле остается очень мало воды, то его стенки раскаляются все больше и больше...* (диалог с доктором Гольдбергом) (с. 290); *Если в это время пустить в котел воду, то сразу получается громадное количество паров... и котел разрывается* (диалог с доктором Гольдбергом) (с. 291); *Через две минуты белое бурное пламя уже гудело в топках, а в котле глухо забурлила вода* (с. 316); *Он смотрел на огромное тело котла... и оно казалось ему все более живым и ненавистным* (с. 316); *Стоя на краю глубокой полутемной каменной ямы, в которой помещались топки, он долго глядел вниз на тяжелую работу шестерых обнаженных до пояса людей* (с. 290); *Андрей Ильич задрожал и чуть-чуть не полетел в кочегарную яму* (с. 291); *В один из таких светлых промежутков он увидел себя стоящим над кочегарной ямой* (с. 316); *Он быстро нагнулся, свесил ноги вниз... и прыгнул в кочегарку* (с. 316); *Особенно раздражали его сегодня, когда он обходил рельсопрокатный цех, бледные... лица рабочих* (с. 289). Так, паровые котлы, составляющие сердце завода, ассоциируются в сознании А.И. Боброва с преисподней, а реальное физическое пространство, расширяя свои границы, в представлениях героя проецируется на мифологическое. Как мы видим, в приведенных языковых примерах присутствуют лексемы оценочного характера, акцентирующие два испытываемых Бобровым противоположных чувства – страха и ненависти:

* Здесь и далее примеры из повести А.И. Куприна «Молох» приводятся по изданию [9] с указанием страниц в круглых скобках.

Андрей Ильич задрожал; оно [тело котла] казалось ему все более живым и ненавистным.

Лексическими репрезентантами концепта «пространство» в повести также выступают лексемы *дом* (2), *квартира* (1), *станция* (2), *вокзал* (3), являющиеся своего рода пространственными ориентирами, определяющими маршрут передвижений героя. Как известно, пространство дома служит продолжением внутреннего пространства человека [10, с. 89], оно защищает его от окружающей, а в случае с Бобровым – враждебной действительности. Лексемы *дом* и *квартира* синонимичны в тексте, номинируя место жительства Андрея Ильича: *...надев на себя... плащ, Бобров вышел из дома* (с. 258); *И когда он крупной рысью ехал домой...* (с. 271); *Подъезжая к своей квартире, Бобров заметил свет в окнах* (с. 271).

Лексема *дом* реализуется в повести в своем первом словарном значении как «жилое помещение» [12, с. 174] и конкретизируется в тексте с помощью таких обязательных атрибутов любого жилого помещения, как *окно, крыльцо, балкон, подоконник, кровать, диван, постель, столовая, гостиная*: *Вечером, ложась в постель с тяжелой головой и поминутно вздрагивая... он все-таки забывался... беспокойным сном* (с. 257); *Вернувшись с завода... Бобров вышел на крыльцо* (с. 263); *Подъезжая к своей квартире, Бобров заметил свет в окнах* (с. 270); *При последних словах Боброва точно подбросило на кровати* (с. 270); – *Доктор, не говорите наивных вещей!* – воскликнул Бобров, *садясь на подоконник* (с. 276); *Но когда он лег в постель, то внезапно разразился истерическими рыданиями* (с. 278) и т. д. Одним словом, в описании квартиры инженера отсутствуют черты индивидуализации, которые делают ее обжитой, уютной и несут в себе отпечаток характера хозяина. Жилье Боброва безлико. Это место, куда он возвращается с завода или после редких встреч с Ниной, чтобы провести ночь, иногда поговорить с доктором Гольдбергом, изредка приезжающим к нему, и не более.

Наименее частотными в создании пространственного континуума произведения являются лексемы *станция* и *вокзал*, что напрямую определяется сюжетом повести: они связаны с редкими встречами А.И. Боброва с Ниной: *Бобров ехал верхом на Фарватаре по... дороге, ведущей с завода на станцию* (с. 294); *Он ждал на станции ее приезда с нетерпеливым волнением...* (с. 300); *Все эти дни Бобров*

находился под обаянием разговора на вокзале (с. 294); *После разговора на вокзале эта девушка стала ему еще милее и дороже* (с. 294); *Андрей Ильич был уверен, что Нина... сама найдет случай подойти к нему...* (с. 301).

Особенностью изображения пространства в повести является его способность к сужению и расширению. Это утверждение иллюстрирует одна из ключевых сцен произведения – поездка Андрея Ильича на пикник – «загородную увеселительную прогулку компанией» [12, с. 517]: – *Но ведь я только для того и приехал на пикник, чтобы вас [Нину] видеть* (с. 302); *Но разве не вы велели мне приехать на пикник...* (с. 304).

Пикник развернут на открытом пространстве, в создании которого важная роль принадлежит пейзажу, где вначале перед нами открывается картина теплого, осеннего вечера, а дальше, ближе к развязке, пейзаж становится все более страшнее и мрачнее, предвосхищая трагическую развязку: *Дорожка... исчезала в густых кустах орешника...* (с. 302); *Под ногами уже шелестели желтые, сухие, скоробившиеся листья* (с. 301); *За ними, окутанные в серо-зеленую мглу, слабо вырисовывались на совершенно черном небе круглые и зубчатые деревья чащи* (с. 303). Таким образом, с помощью атрибутивных характеристик элементов пейзажа перед читателем поэтапно разворачивается надвигающаяся катастрофа, которая ожидает А.И. Боброва.

Пейзажные зарисовки в повести занимают важное место не только как пространственный образ, но и как способ характеристики настроения и мироощущения главного героя: *Теперь он (Бобров) сидел у окна... Из окна было видно небольшое квадратное озеро, окруженное косматыми ветлами... Блеклая трава бесильно приникала под дождем к самой земле. Дома... деревушки, деревья леса, протянувшегося... темной лентой на горизонте, поле в черных и желтых заплатах – все вырисовывалось серо и неясно...* (с. 257); *На горизонте огромное зарево отражалось неровным трепетанием в ползущих по небу тучах... Бобров глядел на вспыхивающее небо и нехорошее злорадство шевелилось в нем* (с. 312) и т. д.

Отметим, что далее пространство сужается до *площадки для танцев*, где Андрей Ильич садится в углу и наблюдает за Ниной. После он перемещается с доктором Гольдбергом в *павильон*, где узнает всю правду о Нине.

Особая роль в создании концепта «пространство», бесспорно, принадлежит послед-

ней главе повести, в которой накал страстей достигает своего апогея и, к сожалению, сбываются все опасения и трагические предчувствия Андрея Ильича: сраженный коварством и предательством любимой девушки, Бобров сбегает с пикника и, пребывая в состоянии сильного нервного стресса, теряет ориентацию в пространстве, которое вербализуется глаголами движения, предложно-падежными формами имен существительных и наречными единицами: *Временами Боброву казалось, что он мчится по какому-то крутому косягу и вот-вот вместе с экипажем и лошадыми полетит с отвесной кручи в глубокую пропасть* (с. 313); *Тогда Бобров решил догнать только что оставленных рабочих и с этой целью опять повернулся и побежал, как ему казалось, в прежнюю сторону* (с. 314); *Бобров перелез через него и стал взбираться по какому-то длинному, крутому откосу...* (с. 314); *И панический переполох после пикника, и долгое блуждание по дороге, и бесконечное карабканье по насыпи – все было так же тяжело, как эти кошмары* (с. 314); *Бобров с недоумением спрашивал себя: что с ним, и как он попал сюда...?* (с. 316); *Болезненная, мстительная и страшная мысль, мелькнувшая еще там, на дороге, овладевала им все более* (с. 316).

Мотив дороги как важной пространственной составляющей проецируется на жизненный путь инженера Боброва. Перемещение Андрея Ильича с пикника на завод, который горит, окрашивая небо красным заревом, несмотря на дезориентацию героя в пространстве, вызванную сильнейшим эмоциональным потрясением, свидетельствует о полном поражении Боброва. Его слабые попытки противостояния терпят полный крах: завод уничтожает все мечты инженера, полностью разрушая его жизнь. Употребление при характеристике пространственных координат местоименных и наречных лексем с неопределенной семантикой: *откуда-то, куда-то, какой-то*, наречия *назад*, наличие словосочетаний *с другой стороны, в прежнюю сторону*, характеризующих направление движения героя, подчеркивает хаотичность перемещений А.И. Боброва. Протяженность во времени этого движения, репрезентируемая именами прилагательными (*долгое блуждание, бесконечное карабканье*), свидетельствует о размывании в сознании героя границ не только пространства, но и времени. Последней пространственной координатой на пути движения А.И. Боброва становит-

ся заводская больница, где он умоляет впрыснуть ему морфий, что свидетельствует о полном поражении Андрея Ильича.

Таким образом, анализ концепта «пространство» в повести А.И. Куприна «Молох» позволяет сделать следующие выводы: концепт «пространство» выступает важным компонентом языковой личности главного героя; его репрезентативная структура представлена именами существительными (*завод, дом, квартира, вокзал, станция* и т. д.), глагольными (*ехать, мчаться, пойти, бежать, взбираться* и т. д.) и наречными (*внизу, там, назад, сюда* и т. д.) лексемами; осмысление средств лексической репрезентации и особенностей функционирования обозначенного концепта позволяет нам сформировать представление о его лингвокогнитивной модели строения.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Антропоцентризм пространства и времени как форм языкового сознания // Когнитивные исследования языка. 2018. Вып. XXXII. С. 26–35.
2. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М., 1980.
3. Дубова М.А. Языковая личность инженера Боброва (на материале повести А.И. Куприна «Молох») // Когнитивная лингвистика. Мироощущение персонажа в русской прозе рубежа XIX–XX вв.: сб. ст. Вып. I. Коломна, 2015. С. 81–93.
4. Казарин Ю.В. Лингвистический анализ текста: учеб. пособие для вузов. М., 2020.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2019.
7. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа // Язык и наука в конце XX века. М., 1995. С. 48–66.
8. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996.
9. Куприн А.И. Полное собрание романов и повестей в одном томе. М., 2020.
10. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М., 2018.
11. Мельник Н.В. Текстовое моделирование языковой личности // Языковая личность: моделирование, типология, проектирование. Сибирская лингвоперсонология / под ред. Н.Д. Голева и Н.Н. Шпильной. М., 2014. Ч. 1.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 1999.
13. Чурилина Л.Н. Языковая личность в художественном тексте: моногр. М., 2017.

* * *

1. Boldyrev N.N. Antropocentrizm prostranstva i vremeni kak form yazykovogo soznaniya // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2018. Vyp. XXXII. S. 26–35.

2. Vinogradov V.V. O yazyke hudozhestvennoj prozy. M., 1980.

3. Dubova M.A. Yazykovaya lichnost' inzhenera Bobrova (na materiale po-vesti A.I. Kuprina «Moloh») // Kognitivnaya lingvistika. Mirooshchushchenie personazha v russkoj proze rubezha XIX–XX vv.: sb. st. Vyp. I. Kolomna, 2015. S. 81–93.

4. Kazarin Yu.V. Lingvisticheskij analiz teksta: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2020.

5. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

6. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 2019.

7. Kubryakova E.S. Evolyuciya lingvisticheskikh idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza // Yazyk i nauka v konce XX veka. M., 1995. S. 48–66.

8. Kubryakova E.S. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov / pod obshch. red. E.S. Kubryakovej. M., 1996.

9. Kuprin A.I. Polnoe sobranie romanov i povestej v odnom tome. M., 2020.

10. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku. M., 2018.

11. Mel'nik N.V. Tekstovoe modelirovanie yazykovoj lichnosti // Yazykovaya lichnost': modelirova-

nie, tipologiya, proektirovanie. Sibirskaya lingvopersonologiya / pod red. N.D. Goleva i N.N. Shpil'noj. M., 2014. Ch. 1.

12. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 1999.

13. Churilina L.N. Yazykovaya lichnost' v hudozhestvennom tekste: monogr. M., 2017.

The concept “space” as the component of the language personality of A.I. Bobrov (at the material of the story “Moloch” by A.I. Kuprin)

The article deals with the issue of the study of the language personality of the central character of the story “Moloch” by A.I. Kuprin. There is analyzed the concept “space” as the important component of the characteristics of the language personality of the engineer Bobrov supported by the three-level model of the language personality developed by Yu.N. Karaulov in the process of appealing to the thesaurus level. The means of the lexical representation of the concept are nouns, verbal and adverbial lexical units, their semantic connections form the field structure.

Key words: *concept “space”, lexical representation, linguo-cognitive model, A.I. Kuprin, “Moloch”.*

(Статья поступила в редакцию 20.05.2021)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Байбородова
Людмила Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: lvbai@mail.ru
- Банникова
Татьяна Игоревна* – доцент кафедры экономики и организации проектирования и строительства Уральского государственного архитектурно-художественного университета. E-mail: tanya-b1@yandex.ru
- Бикус
Дарья Сергеевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета. E-mail: nick32485@yandex.ru
- Брысина
Евгения Валентиновна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: filolog@vspu.ru
- Волова
Виктория Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета. E-mail: vtory_700@list.ru
- Глебов
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Головина
Инна Валентиновна* – кандидат химических наук, доцент, начальник отдела научно-исследовательской и проектной деятельности Академии Минпросвещения России. E-mail: igolovina1@gmail.com
- Груздев
Михаил Вадимович* – доктор педагогических наук, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: gruzdev@yspu.org
- Давыдова
Кира Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: kiradav69@mail.ru
- Данильчук
Елена Валерьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: daniev@yandex.ru
- Дубова
Марина Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета. E-mail: dubovama@rambler.ru

- Егорова
Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: angl_kaf_agpu@mail.ru
- Ерофеев
Юрий Викторович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. E-mail: eyura@yandex.ru
- Зарипова
Ольга Александровна* – преподаватель Волгоградского строительного техникума. E-mail: tronut3@mail.ru
- Зинченко
Виктория Олеговна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Зотеева
Татьяна Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: lady.zoteewa2010@yandex.ru
- Зубарева
Наталья Павловна* – доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей Ростовского государственного экономического университета. E-mail: nz1402@mail.ru
- Зудина
Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: up@vspu.ru
- Иванова
Юлия Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: mkip@vspu.ru
- Игнаткина
Анастасия Львовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: anastasiaignatkina777@gmail.com
- Каримова
Римма Хатиповна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: karimova.rimmochka@inbox.ru
- Касьянов
Сергей Николаевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kasjanov_s_n@mail.ru
- Клеветова
Татьяна Валентиновна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: klevetova@list.ru
- Колоколова
Лидия Петровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: kollidia@rambler.ru

- Комиссарова
Светлана Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: klevetova@list.ru
- Коробкина
Наталья Игоревна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nataliakor88@yahoo.com
- Косова
Марина Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: mv_kosova@volsu.ru
- Куликова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: notia7@mail.ru
- Латышев
Денис Валентинович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dvlatyshv@yandex.ru
- Макарова
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: makira8@yandex.ru
- Малова
Анастасия Ивановна* – E-mail: malova.a.i@mail.ru
- Мальцева
Наталья Геннадиевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: buhara222@yandex.ru
- Мурзинова
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: imurzinova@yandex.ru
- Мустафина
Альбина Рамилевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета. E-mail: alb344@yandex.ru
- Ободова
Жанна Исинбулатовна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: obodovazhanna@gmail.com
- Папуткова
Галина Александровна* – доктор педагогических наук, доцент, начальник отдела стратегии развития педагогического образования Академии Минпросвещения России. E-mail: pag549@rambler.ru
- Пономарева
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: 29jialu@gmail.com

- Ракова
Елена Владимировна* – старший преподаватель кафедры педагогики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета. E-mail: lmkirki@samgtu.ru
- Роман
Сергей Владимирович* – доктор педагогических наук, кандидат химических наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: s.v.roman@mail.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Слета
Юлия Олеговна* – старший преподаватель Волгоградской академии последипломного образования. E-mail: grishina5@mail.ru
- Супрун
Василий Иванович* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: suprun@vspu.ru
- Тамазян
Валентина Артуровна* – E-mail: tamazyan.valentina@yandex.ru
- Татаркина
Светлана Михайловна* – старший преподаватель, аспирант кафедры иностранных языков Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. E-mail: tatarkina012270@mail.ru
- Хо Сяоцзюнь* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: 907581461@qq.com
- Ходырев
Александр Михайлович* – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: a.khodyrev@yspu.org
- Чернявская
Анна Павловна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: achernyavskaya@yandex.ru
- Чиж
Роман Николаевич* – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой языковой подготовкой Высшей школы народных искусств (академии). E-mail: romanchizh@inbox.ru
- Эделева
Ирина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета. E-mail: irinakv123@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Albina Mustafina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University. E-mail: alb344@yandex.ru
- Aleksandr Khodyrev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, the Head of the Department of Theory and History of Pedagogy, Pro-Rector, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: a.khodyrev@yspu.org
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Alexander Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Anastasiya Ignatkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: anastasiaignatkina777@gmail.com
- Anastasiya Malova* – E-mail: malova.a.i@mail.ru
- Anna Chernyavskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: achernyavskaya@yandex.ru
- Darya Bikus* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University. E-mail: nick32485@yandex.ru
- Denis Latyshev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dvlatshev@yandex.ru
- Elena Danilchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: daniev@yandex.ru
- Elena Rakova* – Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian Language as a Foreign Language, Samara State Technical University. E-mail: lmkirki@samgtu.ru
- Elena Zudina* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: up@vspu.ru
- Evgeniya Brysina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: filolog@vspu.ru

- Galina Paputkova* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, the Head of the Department of Strategies of Development of Teacher Education, Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation. E-mail: pag549@rambler.ru
- Huo Xiaojiong* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: 907581461@qq.com
- Inna Golovina* – PhD (Chemistry), Associate Professor, the Head of Scientific Research Department and Project Activities, Academy of public policy implementation and professional development of educators of the Ministry of education of the Russian Federation. E-mail: igolovina1@gmail.com
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: makira8@yandex.ru
- Irina Edeleva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University. E-mail: irinakv123@mail.ru
- Irina Murzinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: imurzinova@yandex.ru
- Kira Davydova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and their Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University. E-mail: kiradav69@mail.ru
- Lidiya Kolokolova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: kollidia@rambler.ru
- Lyudmila Bayborodova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, the Head of the Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: lvbai@mail.ru
- Marina Dubova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies. E-mail: dubovama@rambler.ru
- Marina Kosova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: mv_kosova@volsu.ru
- Mihail Gruzdev* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, the rector of Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: gruzdev@yspu.org
- Natalia Korobkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nataliakor88@yahoo.com
- Natalia Kulikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: notia7@mail.ru

- Natalia Zubareva* – Associate Professor, Department of Foreign Languages for the Humanities, Rostov State University of Economics. E-mail: nz1402@mail.ru
- Nataliya Maltseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance and German Philology and Translation Studies, Saratov State University. E-mail: buhara222@yandex.ru
- Olga Egorova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and their Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University. E-mail: angl_kaf_agpu@mail.ru
- Olga Zaripova* – Lecturer, Volgograd Construction College. E-mail: tronut3@mail.ru
- Rimma Karimova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: karimova.rimmochka@inbox.ru
- Roman Chizh* – PhD (Philology), Head of Department of Language Training, Higher School of Folk Arts (Academy). E-mail: romanchizh@inbox.ru
- Sergey Kasyanov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kasjanov_s_n@mail.ru
- Sergey Roman* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (Chemistry), the Corresponding member of the International Academy of Science of Pedagogical Education, Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: s.v.roman@mail.ru
- Svetlana Komissarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: klevetova@list.ru
- Svetlana Tatarkina* – Senior Lecturer, Post Graduate Student, Department of Foreign Languages, Pushkin Leningrad State University. E-mail: tatarkina012270@mail.ru
- Tatyana Bannikova* – Associate Professor, Department of Economics and Organization of Design and Building, Ural State University of Architecture and Art. E-mail: tanya-b1@yandex.ru
- Tatyana Klevetova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: klevetova@list.ru
- Tatyana Zoteeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: lady.zoteewa2010@yandex.ru
- Valentina Tamazyan* – E-mail: tamazyan.valentina@yandex.ru
- Vasilij Suprun* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: suprun@vspu.ru
- Victoriya Volova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian Language as a Foreign Language, Samara State Technical University. E-mail: vtory_700@list.ru

- Victoriya Zinchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Yuliya Ivanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mkip@vspu.ru
- Yuliya Ponomareva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: 29jialu@gmail.com
- Yuliya Sleta* – Senior Lecturer, Volgograd State Academy of Postgraduate Education. E-mail: grishina5@mail.ru
- Yuriy Erofeev* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages # 2, Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: eyura@yandex.ru
- Zhanna Obodova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: obodovazhanna@gmail.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)