



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№9(172)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2022 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.

СЕРГЕЕВ А.Н., СЕРГЕЕВ Н.К. К разработке сетевой модели научного взаимодействия педвузов в сфере развития практик общего образования	4
ПИСАРЕВА С.А., ПИСКУНОВА Е.В., ТРЯПИЦЫНА А.П. Организация исследований развивающейся практики общего образования в деятельности педагогических университетов	10
КОРОТКОВ А.М., ЗЕМЛЯКОВ Д.В., КАРПУШОВА О.А. Опыт реализации методики подготовки педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности (на примере сетевых научно-образовательных проектов ВГСПУ)	18
КУЛИКОВА Н.Ю., ДАНИЛЬЧУК Е.В., МАЛОВА А.И. Обучение информатике в образовательных онлайн-сообществах школьников с использованием чат-ботов	25
ДИКИХ Э.Р. Персонификация как принцип реализации гибридного обучения	35
КАУНОВА Е.В. Обучение орфографии в школе с применением информационно-коммуникационных технологий	39
ОБОДОВА Ж.И. К понятию безопасного образа жизни в цифровой среде как аспекта цифровой грамотности обучающихся	47
МАНЬШИН М.Е., ЧЕСНОКОВА И.Д. Возможности виртуальной образовательной среды при обучении иностранных студентов негуманитарных направлений (на примере направления 09.03.03 «Прикладная информатика»)	55
АЛТУХОВА О.Н., ДЬЯКОВА Н.С. Формирование у студентов экономического профиля компетенций в области применения цифровых технологий (на примере изучения дисциплины «Культура речи и деловое общение»)	61
ПРОВОТОРОВА Н.В. Особенности внедрения в учебный процесс педагогических условий формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления	66
ЧЖУ ХУЭЙПИН, ДЗЮБА Е.В. Исследование преподавания русской лексики на основе образовательного сообщества (на примере занятий по РКИ)	72

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

АНТИПЬЕВА И.А., ЗЫРЯНОВА И.Н. Использование интерактивных методов обучения в аудиторном хакатоне при обучении русскому как иностранному	77
КАЛИНИНА М.С., ЭСТЕРМАН М.А. Межкультурный педагогический проект как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции и метапредметных умений студентов языкового факультета	83
ДОРОГИХ Р.В., ТЕПЛОВА Л.И., ГЛОТОВА А.В. Реализация антропоцентрической парадигмы в языковом образовании: анализ лингводидактических пособий издательства «Макмиллан»	90
БАРДАКОВА В.В. Сопоставительный анализ художественных произведений на уроках литературного чтения в начальной школе	95



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ШЕСТАК Л.А. Городу и миру: образ времени в официальной и неформальной номинации	104
САЛЫНОВА О.В. Стилистические особенности рекламного текста Калмыкии	109
БЕКИШЕВА Е.В., БАРБАШЕВА С.С. Репрезентация концептуального пространства «боль» в общепотребительном языке и в медицинской терминологии	114
ШЕРСТНЕВА Е.С. Многоязычие в художественной литературе: статус, рецепция, тенденции	118
ВАНЮШКИНА О.И. Лексико-семантические связи как фактор исторического развития лексических единиц (на материале среднеанглийского языка)	122
ДЕМИДОВА М.М. Этимологический анализ ФЕ английского языка, связанных с погодой	127
ОЛАДЫШКИНА А.А., СЛОБОДЕНЮК Е.А. Этнонимы <i>German</i> и <i>American</i> как языковое средство реализации этническо-культурной структуры текста (на материале романа Джонатана Франзена «Безгрешность»)	132
ПАСЕЧНАЯ Л.А., ЩЕРБИНА В.Е. К вопросу о специфике перевода «говорящих» имен собственных в произведениях жанра фэнтези	138
МАЛЫШЕВА Е.Ю., ЦВЕТКОВА С.Е. Статистические методы исследования авторской речи американской и британской художественной прозы XIX–XX вв.	143
ТИТАРЕНКО Н.В. Основные явления в грамматике современного испанского языка	151
МЕНЯЕВ Б.В. Рукописные материалы на ойратском языке из фондов Лаганского филиала Национального музея Республики Калмыкия им. Н.Н. Пальмова	154
БАСАНГОВА Т.Г. Вербальный компонент в калмыцких народных играх	159
МУНГАШЕВА М.С., ОВХАДОВ М.Р. Концепт <i>нана</i> «мать» в чеченской паремиологии	166

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
15.10.2022.
Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 22,5
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
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 14/10/1

Выход в свет
10.11.2022.
Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

БОРЛЫКОВА Б.Х. Ранние записи калмыцких песен об Оте-
чественной войне 1812 г. 169



СУПРУН В.И. Солидный вклад в отечественную лексикогра-
фию (рецензия на книгу: Мызников С.А. Русские говоры
Беломорья в контексте этноязыкового взаимодействия:
опыт комплексного исследования. М.; СПб.: Нестор-Ис-
тория, 2021. 912 с.) 175

Сведения об авторах 178
Information about authors 182
Состав редакционной коллегии 186
Состав научно-редакционного совета 186
Editorial Staff 187

А.Н. СЕРГЕЕВ, Н.К. СЕРГЕЕВ
(Волгоград)

К РАЗРАБОТКЕ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ НАУЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДВУЗОВ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ ПРАКТИК ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Рассматриваются методологические основания и регулятивы построения модели научно-сетевого взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования. Обосновывается подход к пониманию научного взаимодействия как деятельности сетевого сообщества педвузов, обладающего атрибутами коллективного субъекта, деятельностью которого основывается на принципах коннективизма.

Ключевые слова: сетевое сообщество, практики общего образования, модель сетевого взаимодействия, интеграционные тенденции в образовании, коллективный субъект, коннективизм.

Сфера образования – одна из тех сфер жизнедеятельности современного общества, которая неизменно находится в центре его повышенного внимания. Проблемы образования активно обсуждаются в профессиональном сообществе – научном, педагогическом, общественностью – родительской, инициативными общественными движениями, на конференциях и форумах, семинарах и круглых столах, в рамках молодежных общественно значимых проектов, конечно же – в СМИ, на ТВ, в социальных сетях. Для примера: только в последние 2 года в ведущих центральных газетах и журналах опубликовано более 1,5 тыс. материалов, прямо посвященных анализу состояния и проблем отечественного образования, глав-

ным образом – школьного. И такой всплеск активности на данном проблемном поле стимулировался не только форс-мажорными обстоятельствами пандемии. Острый взгляд журналистов, ученых и специалистов направлен на анализ глубинных, сущностных проблем образования – его целей и задач, его содержания в современных условиях активной цифровой трансформации всех сфер жизни общества, ресурсного обеспечения, образовательных технологий, инклюзии в образовании, безопасности воспитывающей среды, многих других проблем.

Это и понятно. С одной стороны, повышение образованности людей, в первую очередь нового поколения, – залог развития, повышения созидательного потенциала постиндустриального, а теперь уже – цифрового общества с его революционными изменениями в технологиях жизнедеятельности, основа крепкого государства, его конкурентоспособности и безопасности. С другой стороны, потенциал образования – фундамент жизненного успеха каждого человека, причем успеха в самых разнообразных его трактовках и индивидуальном понимании – от лично значимых достижений до общественного признания, успешной профессиональной карьеры, творческих достижений человека. А значит – благополучия и счастья человека! В этой связи очевидно, что развитие сферы образования – это один из главных приоритетов государственной политики России.

Развитие сферы образования, как свидетельствует весь исторический опыт, происходит главным образом эволюционно, что вполне можно объяснить и приверженностью к традициям обучения и воспитания, и сложной диалектикой традиций и новаций в образовании, и определенной инерционностью масштабной сферы образования (не раз нивелировавшей последствия непродуманных реформ), иными известными обстоятельствами. Как нельзя лучше помогает понять особенности и смысл происходящего «идеология здорового, разумного консерватизма... как основа нашего политического курса», прозвучавшая в выступлении В.В. Путина на Валдайском фору-

* Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 11.04.2022 № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

ме в октябре 2021 г., вполне применимая, на наш взгляд, к процессам в сфере образования. Вместе с тем случаются периоды, характеризуя которые, охотно употребляют слова «революционный», «модернизация», «реформирование» и другие понятия этого же толка. Не всегда они становились таковыми в реальности. Однако яркий отпечаток на состояние дел в сфере образования, несомненно, накладывали. Сегодня, по нашему мнению, именно такой период, когда к общепризнанным в современной науке и образовательной практике основным системам образования – религиозно-исторической, традиционной европейской, прагматической американской – добавляют новую – сетевую модель образования, активно развивающуюся в условиях активной цифровизации. Именно она, по мнению многих специалистов, точнее всего реагирует на идеалы и вызовы формирующегося «принципиально открытого мира» [7].

Это происходит в условиях глобальной цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности современного, в том числе российского, общества. Ведь выдающиеся достижения в области технологий обмена информацией, ее поиска и обработки, организации коммуникаций в информационных средах не могут не сказаться на сфере образования. Прорыв в ней наблюдается, прежде всего, в технологиях образования с учетом новых средств и инструментов, но все это неизбежно влечет к существенным изменениям в целях образования на всех его уровнях (как минимум добавляются задачи формирования цифровой компетентности субъектов образовательного процесса, корректируется – дополняется, обогащается – содержание образования теми элементами, блоками и модулями, которые раскрывают основы цифровой трансформации всех направлений жизни, экономики, производства, культуры), существенно меняется деятельностная основа жизни человека – направленность на овладение определенными, востребованными в цифровой среде и массовых коммуникациях способами, умениями решения значимых для человека задач. Учебные действия, востребованные этими новыми условиями, все более приближаются к тому классу учебных действий, которые принято обозначать понятием «универсальные». Они уже вошли во все сферы жизни человека, в том числе в нашу повседневность.

Все это кардинально меняет многое в образовании. Однако несомненно и то, что в об-

разовательном процессе есть и всегда будут обучающийся и педагог как субъекты образовательной деятельности, класс и образовательное окружение, родители и учебная литература, иные источники информации для учебной деятельности, содержание образования, которое дополняется новыми разделами, требованиями цифровой трансформацией всей жизни общества. Все это остается устойчивым в фундаментальных его составляющих. И главное – остаются, корректируясь, конечно, главные векторы деятельности и развития образования – его направленность на развитие личности обучающегося, раскрытие и повышение творческого потенциала, воспитание в соответствии с системой ценностей, лежащих в основе жизни российского общества и государства.

В такие периоды резко возрастает значимость научного анализа всех процессов, происходящих в образовании, исследования и проектирования условий для его развития, которое должно:

- реагировать на актуальные вызовы, с ответами на которые связано эффективное функционирование системы образования;
- быть системным, не допускать пробелов, лагун в научных представлениях о происходящем в сфере образования;
- быть скоординированным, чтобы потенциал научной мысли использовался эффективно, результаты поиска гарантированно становились достоянием научной мысли, не изобретался в сфере научно-методического обеспечения образования вновь и вновь велосипед.

Словом, в повестке дня все более ярко проявляется идея активного взаимодействия всех участников процесса научного осмысления проблем современного образования, включая потенциал организаций высшего педагогического образования, где сосредоточены основные психолого-педагогические и методические научные силы системы образования.

На наш взгляд, это обстоятельство прежде всего проявляется в активно идущих в сфере образования и его научного осмысления интеграционных процессах. Не вдаваясь в детальную характеристику этих процессов (мы это уже делали в ряде предыдущих наших публикаций [3; 6 и др.]), укажем только, что современное понимание и смысл понятия интеграции предполагает обращение к ее основаниям, которые раскрываются через сущность и содержание категорий взаимодействия, един-

ства, целостности, системы, процесса, дифференциации, связи, субъекта, сообщества.

Обобщенные характеристики современных интеграционных процессов и определяют главные направления поиска моделей эффективного взаимодействия субъектов научного осмысления современных проблем образования, развития практик общего и профессионального образования. Видение же этого процесса правомерно связать с понятием «сетевое взаимодействие», содержание которого обновляется, прежде всего, под влиянием возможностей информационных технологий, потенциала Интернета [5], развития современной теории коннективизма [8]. Оговоримся, однако, что мы считаем правильным вместе с тем использовать понятие сетевого взаимодействия не только применительно к взаимодействию посредством сети Интернет (хотя это прежде всего приходит на ум и чаще всего подразумевается в научных работах и нормативных документах последних лет). Понятие сети вполне уместно при анализе, проектировании и реализации всех возможных форм, видов, форматов взаимодействия его акторов – от традиционного сотрудничества до современных виртуальных интернет-сообществ, которые имеют место и продолжают развиваться в реальной практике жизнедеятельности сферы образования.

Обоснованной представляется позиция, в соответствии с которой сеть и сетевое взаимодействие представляются не только и не столько как сеть информационных ресурсов и устройств, обеспечивающих пользование ими (компьютеров, иных форматов формирования баз данных и пр.), а «как сеть людей», глобальная социокультурная среда, в которой представлены индивидуальные пользователи и сетевые сообщества [5]. А значит, для современного понимания сообщества важно усиление внимания к интегративному характеру социального взаимодействия внутри сообщества, категориям, отражающим в полной мере мотивацию взаимодействия.

В большинстве исследований последних лет понятие сообщества связывается с наличием группы людей, участвующих в социальном взаимодействии, имеющих связи между собой в одном временном промежутке. Как показывает проведенный нами ранее анализ, определяющее значение имеют такие характеристики сетевых сообществ, как общий предмет деятельности, цели, интересы, ценности и потребности; общие ресурсы, к которым члены сооб-

щества имеют доступ; общий контекст и язык общения, в который погружены члены сообщества [4; 5]. Такие сетевые сообщества относятся к категории саморегулирующихся и самопреобразующихся социальных систем, мотивируются, поддерживаются и стимулируются к развитию реализацией совместной деятельности членов сообщества по созданию и использованию «совместной продукции». Например, в нашем случае такая «продукция» связана с получением нового научного знания, направленного на обеспечение развития практик общего образования.

Формы, в которых функционирует сетевое сообщество, уровни и структура взаимодействия определяются такими характеристиками сообщества, как коллективные установки, групповые потребности, мотивы и этические нормы поведения, взаимодействие с другими сетевыми сообществами. Указанные атрибуты позволяют полнее понять смысл и содержание целостных характеристик процессов совместной деятельности и дают все основания вести речь о сетевом сообществе как коллективном субъекте деятельности. В этой связи ключевыми становятся вопросы о становлении сетевого сообщества как коллективного субъекта, его механизмах, критериях и показателях эффективности, зрелости.

Плодотворными здесь представляются существующие в современной педагогической науке подходы, выделяющие признаки сообщества как коллективного субъекта. Так, А.Л. Журавлев к числу таких признаков относит взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе; способность группы проявлять совместные формы активности; способность группы к саморефлексии [2]. Развитие же сообщества как коллективного субъекта целесообразно представить как повышение степени субъектности при взаимодействии участников сообщества в логике «предсубъектное, субъект-объектное и субъект-субъектное» (И.В. Вачков). Такой подход реализован нами, например, для описания взаимодействия особых общностей людей в среде Интернета [5].

Адаптируя этот опыт к проблеме сетевого научного взаимодействия педагогических вузов как коллективного субъекта развития практик общего образования, уровень предсубъектного взаимодействия можно представить как ситуацию, когда допустимо вести речь о некоей возможности сотрудничать в рамках сетевого сообщества. Такое взаи-

модействие еще не актуализировано, партнеры не связаны общей деятельностью, хотя занимаются решением близких, во многом схожих проблем, что делает возможным и полезным обмен опытом, результатами своих профессиональных поисков, формирует мотивы к этому, побуждает к фрагментарным контактам, общению, обсуждению, обмену результатами своей деятельности (например, через участие в общих научных мероприятиях, различных формах повышения квалификации и т. д.).

Новый уровень взаимодействия – субъект-объектное взаимодействие в сетевом сообществе – появляется тогда, когда какой-либо партнер выступает инициатором деятельности (например, научного мероприятия, исследовательского проекта, деятельности по апробации, мониторинга и т. д.), активным ее субъектом и обращается к другим членам сообщества для ее реализации. Специфика такого взаимодействия в том, что партнеры выбираются как объекты, имеющие возможности для осуществления этой деятельности (мероприятия, проекта, апробации, мониторинга и т. д.). Взаимодействие такого рода еще ассиметрично, отражает потребности отдельных участников осуществления деятельности, вступающих в роли инициаторов.

Высший же уровень развития сообщества педагогических вузов как коллективного субъекта появляется тогда, когда имеет место субъект-субъектное взаимодействие в сетевой среде. Ситуация здесь характеризуется тем, что каждый член сообщества видит и себя, и своих партнеров как субъекта(ов) совместной деятельности.

Таким образом, уровни развития сообщества как коллективного субъекта сетевого взаимодействия определяются на основе характера тех отношений, которые складываются между участниками. И тогда *этапы становления сетевого сообщества возможно представить как этапы повышения субъектности – от потенциального уровня к уровню реального сетевого взаимодействия равноправных субъектов – партнеров, участников сообщества.*

Признано всеми, что особенности современного этапа функционирования сферы образования, и общего, и профессионального, ключевым образом связаны сегодня с информатизацией всех сфер жизнедеятельности человека, с развитием цифровых технологий. Особенно ярко это проявилось в сложный пе-

риод ограничений, обусловленных пандемией коронавируса. Именно они позволили минимизировать риски и потери, которые связаны с утратой возможностей общения, очных форматов обучения, взаимодействия участников образовательного процесса.

В полной мере это коснулось и научной деятельности педагогических вузов, важнейшей миссией которой является осмысление процессов, происходящих в сфере образования. Обмен результатами научных поисков, лучшими практиками, разработка новых образовательных технологий и их внедрение в образовательную практику, осмысление перспектив развития – эти и другие важные задачи решаются сегодня главным образом с использованием цифровой образовательной среды.

Не является исключением и проблема организации научного взаимодействия педагогических вузов для развития практик общего образования, которые, как известно, располагают для этого значимым научным потенциалом. При организации взаимодействия правомерно ориентироваться на активно распространяемую в современных условиях концепцию коннективизма [8].

Данная концепция сегодня вполне успешно используется для решения различных образовательных задач, таких, например, как организация массового открытого образовательного онлайн-курса (А.И. Морозов). Адаптируя положения этой концепции применительно к проблеме, освещаемой данной статьей, можно утверждать, что именно новые связи и сетевые отношения между субъектами взаимодействия (людьми, группами людей, организациями) порождают новое научное знание, значимое для развития практик общего образования. Соответственно, важными условиями появления нового научного знания выступают, по нашему мнению, во-первых, обеспечение возможностей взаимодействия (технико-технологического обеспечения, цифровой компетентности участников, актуализации научной деятельности в направлении, соответствующем общим интересам сетевого сообщества, систематизации накопленного научного знания по проблемам, находящимся в «фокусе внимания» и др.); во-вторых, развитие положительной мотивации участия в сетевом взаимодействии; в-третьих, активизация взаимодействия путем предоставления максимально широких возможностей перемещения по такому рода сетям [Ibid.].

Ведущие принципы, на которых основывается концепция коннективизма, гармонично проецируются на проблему научного взаимодействия педвузов, вполне уместны при разработке и обосновании модели его организации:

1. Принцип автономии. Каждый участник сообщества исходит из общей направленности деятельности на решение ключевых задач развития отечественных практик общего образования, заложенных в основных государственных программных документах, и вместе с тем действует на основе своих целей и ценностей, научных традиций и особенностей сложившихся научных школ и подходов.

2. Принцип разнообразия. Участники сообщества как коллективного субъекта развития практик общего образования реализуют различные, в ряде случаев уникальные, подходы к решению проблем. Отличаясь в этом друг от друга, в рамках взаимодействия они создают пространство для обсуждения разных вариантов решения проблем, различных точек зрения, что может служить укреплению единства профессионального сообщества, целостности и гармонии в научном взаимодействии. Ведь, как известно, «подобное в подобном не нуждается», а в современном философском знании все большее значение приобретает принцип дополнительности как методологический регулятив, ориентирующий на обеспечение более глубокого анализа процессов развития природы, общества, человека, в том числе, что важно для нашей статьи – более полной и целостной системы научного и научно-методического знания в сфере развития практик общего образования [1].

3. Принцип открытости, который отражает намерение участников взаимодействия делиться с участниками сообщества новыми результатами и разработками, направленными на развитие практик общего образования, с расчетом на их профессиональное обсуждение, коллективное участие в апробации, совершенствовании методических разработок, педагогических технологий, рекомендаций, иных «продуктов» научно-исследовательской работы.

4. Принцип интерактивности, согласно которому новое научное знание в области совершенствования практик общего образования продуцируется во взаимодействии участников сетевого взаимодействия, направленном на агрегацию, отслеживание и распространение содержательного научно-методического кон-

тента, его дополнение, передачу «своего» контента другим пользователям для апробации и использования на практике.

Все изложенное выше, включая трактовку сетевого сообщества как коллективного субъекта деятельности и данные принципы, выступает в качестве регулятива при разработке сетевой модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования.

Такая модель может быть представлена в двух планах. *Статический план* («вертикальный разрез») предполагает характеристику того, что и кто в нее входит, какие задачи функционирования решает. Это так называемые участники – субъекты взаимодействия, а также главные факторы (средства, условия), обеспечивающие его возможность и успешность сетевого взаимодействия, присущие всем основным уровням его развития.

Представления о таком строении взаимодействия могут быть отражены в виде организационно-педагогической модели сетевого научного взаимодействия педвузов в сфере развития практик общего образования, раскрывающей:

- целевые характеристики взаимодействия и основные направления деятельности;
- ее содержательное наполнение, которое перспективнее всего, на наш взгляд, представить через формирование ядра проблемного поля научно-педагогических исследований педвузов, направленных на развитие практик общего образования;
- ресурсную поддержку научного взаимодействия педвузов, прежде всего – через создание единой системы вузовских информационных ресурсов, представляющих лучшие практики общего образования на разных уровнях обобщенности (фундаментальном, прикладном, уровне конкретных методических разработок);
- особенности и структуру управления сетевым научным взаимодействием, включая обеспечение координации взаимодействия, перманентное обновление информационных ресурсов, организацию экспертизы и апробации лучших практик и др.

Динамический план («горизонтальный разрез») отражает, как развивается сетевое взаимодействие по мере «созревания» сообщества как коллективного субъекта деятельности, какие этапы в своем развитии и в силу каких обстоятельств проходит (данный аспект концептуально был представлен выше как нараста-

ние субъектности участников взаимодействия в процессе его осуществления).

Более детальное обоснование и характеристика этих проекций (статической и динамической) общей модели сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования – задача будущих публикаций.

Список литературы

1. Железнякова О.М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: моногр. М., 2012.

2. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М., 2000. С. 133–150.

3. Коротков А.М., Сахарчук Е.И., Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: моногр. Волгоград, 2019.

4. Сергеев А.Н. Обучение в сетевых сообществах Интернета как направление информатизации образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 8. С. 73–77.

5. Сергеев А.Н. Сетевое сообщество как субъект образовательной деятельности в сети Интернет [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7475&ysclid=18ts6bx7jw735393388> (дата обращения: 10.03.2015).

6. Сергеев Н.К., Коротков А.М. Регионализация и интеграция как тенденция развития современного российского образования // Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI в.: сравнительный анализ / отв. ред.: В.П. Борисенков, Мэй Ханьчен. М., 2019. С. 158–171.

7. Смирнов С.А. Человек перехода [Электронный ресурс] // Antropolog.ru: электрон. альманах о человеке. URL: http://www.antropolog.ru/doc/persons/smironov/persons_2 (дата обращения: 10.03.2015).

8. Downs S. Connectivism and Connective Knowledge. Essays of Meaning and Learning Networks. National Research Council, Canada, 2012.

* * *

1. Zheleznyakova O.M. Fenomen dopolnitel'nosti v nauchno-pedagogicheskom znanii: monogr. M., 2012.

2. Zhuravlev A.L. Psihologicheskie osobennosti kollektivnogo sub#ekta // Problema sub#ekta v psihologicheskoy nauke / pod red. A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovej, V.N. Druzhinina. M., 2000. S. 133–150.

3. Korotkov A.M., Saharchuk E.I., Sergeev N.K. Npreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennyh usloviyah: metodologiya, teoriya, praktika: monogr. Volgograd, 2019.

4. Sergeev A.N. Obuchenie v setevykh soobshchestvah Interneta kak napravlenie informatizacii obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2011. № 8. S. 73–77.

5. Sergeev A.N. Setevoe soobshchestvo kak sub#ekt obrazovatel'noj deyatel'nosti v seti Internet [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7475&ysclid=18ts6bx7jw735393388> (data obrashcheniya: 10.03.2015).

6. Sergeev N.K., Korotkov A.M. Regionalizaciya i integraciya kak tendenciya razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovaniya // Rossiya – Kitaj: tendencii razvitiya obrazovaniya v XXI v.: sravnitel'nyj analiz / отв. red.: V.P. Borisenkov, Mej Han'chen. M., 2019. S. 158–171.

7. Smirnov S.A. Chelovek perekhoda [Elektronnyj resurs] // Antropolog.ru: elektron. al'manah o cheloveke. URL: http://www.antropolog.ru/doc/persons/smironov/persons_2 (data obrashcheniya: 10.03.2015).

Considering the issue of the network model of the scientific cooperation of the pedagogical universities in the sphere of the development of the practices of the general education

The article deals with the methodological basic principles and regulatives of building the model of the scientific cooperation of the pedagogical universities in the sphere of the development of the practices of the general education. There is substantiated the approach to the comprehension of the scientific cooperation as the activity of the network community of the pedagogical universities with the attributes of the collective subject, which activity is based on the principles of the connectivism.

Key words: *network community, practices of general education, model of networking cooperation, integration trends in education, collective subject, connectivism.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2022)

**С.А. ПИСАРЕВА, Е.В. ПИСКУНОВА,
А.П. ТРЯПИЦЫНА**
(Санкт-Петербург)

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ
РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ПРАКТИКИ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УНИВЕРСИТЕТОВ***

Раскрываются изменения, обуславливающие необходимость актуализации исследований общего образования в педагогическом университете. Доказывается целесообразность формирования инфраструктуры междисциплинарных исследований общего образования в педагогическом университете. Подчеркивается необходимость построения взаимодействия различных педагогических университетов в экспертном сообществе для обмена научными результатами.

Ключевые слова: *цифровая трансформация образования, междисциплинарные исследования образования, общеуниверситетская исследовательская программа.*

Динамичная трансформация образования, обусловленная переходом от устойчивого предсказуемого мира к миру изменчивому, неопределенному, неизмеримо более сложному, тревожному и нелинейному (SPOD – VUCA – BANI), определяет возрастание актуальности проблемы системной организации педагогических исследований различных проблем образования. Поскольку «педагогика является единственной наукой, призванной дать целостное представление о становлении человека в образовании, именно в педагогике должен произойти в ближайшее время прорыв в понимании сути и новых реалий образования» [7]. В условиях цифровизации общества, возникновения и создания новых смыслов и ценностей роль науки, занимающейся изучением особенностей воспитания и обучения человека, – педагогики – выходит на первый план [4].

* Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Трансформация университетской профессиональной подготовки будущих педагогов в современных условиях социокультурных изменений российского общества» (дополнительное соглашение № 073–03-2022-040/6 от 01.06.2022).

Для того чтобы совершить этот прорыв, необходимо учесть особенности современного (постнеклассического) этапа развития педагогической науки, одной из характеристик которого является ориентация на решение реальных проблем, обращение к реальности «как она есть». В свою очередь это требует проведения серьезной рефлексии над педагогикой как самостоятельной наукой, определения новых подходов к организации педагогических исследований. В частности, необходимо осмысление нового понимания взаимодействия теории с практикой, особенностей организации научного проекта в «полевых условиях», в которых практика не только изучается, но, прежде всего, создается [13].

В постнеклассической науке особо подчеркивается важность междисциплинарного подхода к исследованию реальных проблем. Однако не менее важной является и реализация внутридисциплинарного подхода в рамках самой педагогической науки, который ориентирует исследователей на взаимодействие разных концептуально-методологических подходов, расширение внутринаучной рефлексии, сближение объяснительного и интерпретационных подходов и др. В этом авторы статьи видят особую актуальность проекта Министерства просвещения РФ, реализуемого в ВГСПУ «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования».

Разработчики данного проекта Е.И. Сахарчук, М.Ю. Чандра отмечают, что первым направлением научного взаимодействия является организация совместных фундаментальных и прикладных исследований актуальных проблем развития инновационных практик общего образования [18]. Определение проблемного поля совместных исследований требует, на наш взгляд, анализа имеющегося опыта организации исследований проблем общего образования, сложившегося в вузах-партнерах. Охарактеризуем кратко опыт РГПУ имени А.И. Герцена.

1. Организация междисциплинарного взаимодействия кафедр университета. Сегодня школа сталкивается с множеством проблем, которые обуславливают поиск новых путей организации образовательного процесса [16]. Исходя из анализа происходящих изменений планируется тематика исследовательских работ, в которых изучаются различ-

ные аспекты общего образования. Систематизация и обобщение результатов исследований формируют новую оптику анализа целостной образовательной системы, позволяют глубже понять сущность происходящих изменений.

Приведем примеры тем некоторых проектов, которые выполняются в Герценовском университете: «Дидактические основы персонализации обучения в цифровой информационно-образовательной среде в контексте вариативности траекторий взросления обучающихся», «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды», «Феномен визуализации учебной информации в современном образовании», «Информационная антропология как методологическое основание сопровождения образовательного процесса в метапредметном поле цифрового контента», «Педагогические стратегии обеспечения преемственности методических систем обучения на разных ступенях общего образования в контексте ФГОС ОО».

Особенность этих проектов заключается в междисциплинарном характере исследований, который выражается во взаимодействии трех систем теоретического знания – педагогики, психологии и информатики в аспекте общего предмета исследования конкретного проекта. Междисциплинарное исследование предполагает одновременное решение трех видов проблем:

- формирование предмета исследований, который можно изучать средствами всех участвующих дисциплин;
- создание сети коммуникаций и взаимодействия исследователей с тем, чтобы они могли профессионально участвовать в получении и обсуждении научных результатов;
- обеспечение передачи научных результатов, полученных участниками, для экспертизы в системе дисциплинарного знания [11].

Решение этих задач определяет необходимость построения исходной концептуальной модели предмета междисциплинарного исследования, что предполагает конвенциональное согласование концептуальных взглядов участников проекта на трансформацию образовательного процесса в условиях социальных изменений [9].

Результаты проектов систематически обсуждаются на внутриуниверситетских семинарах, в которых участвуют преподаватели разных кафедр, что, на наш взгляд, образует дискуссионную среду формирования конвенциональных взглядов как на предмет междисци-

плинарного исследования, так и на выбор методологии его изучения и получаемые научные результаты. Особое значение приобретает при этом организация взаимодействия с методическими кафедрами. Во многих вузах, к сожалению, методические кафедры прекратили свое существование. Они либо были закрыты, либо присоединены к предметным кафедрам. Развитие этой тенденции привело к существенному сокращению методических исследований и, как следствие, к стагнации научного методического знания. В Герценовском университете методические кафедры не только сохранены, но и получили новый импульс развития благодаря возможности участия в междисциплинарном взаимодействии в рамках выполняемых исследований общего образования.

Анализ существующих современных методик обучения показывает, что на практическом уровне эти методические системы автономны, замкнуты каждая в своей «предметной оболочке». Однако усиление ориентации на поддержку самоопределения личности средствами образования, появление новой функции профессиональной деятельности учителя как функции содействия образованию школьника актуализирует психолого-педагогический потенциал методик обучения, что обуславливает необходимость рассмотрения взаимосвязей дидактики и методики обучения. Основой характеристики этой взаимосвязи являются положения культурологической концепции содержания общего образования, согласно которой содержание образования выстраивается не по логике науки (базовой для учебного предмета – примечание авт.), а по логике образовательного процесса [8]. При этом важно подчеркнуть, что по мере развития научной методики она все больше «вбирает в себя» общепедагогическое и дидактическое обоснование. В методиках обучения «восхождение» к индивиду происходит при реализации учителем методического проекта (методической системы), который проявляется, например, в поурочном планировании [Там же, с. 196].

Следует отметить, что термин «методика» вошел в отечественную и зарубежную педагогику в XIX в. Тогда под ним понималась область знаний, отражающих практический опыт предметного обучения. В XX – начале XXI в. в зарубежной педагогике сохранилась традиция создания конкретных практических рекомендаций к учебникам и учебным курсам, существуют труды по отдельным проблемам предметного обучения, но произошел отход от

дальнейшего развития методики как самостоятельной области педагогических знаний, исследующей и обобщающей на своем теоретическом уровне закономерности процесса предметного обучения. Вопросы предметного обучения стали в большинстве стран рассматриваться в контексте общей педагогики и универсальных технологий.

Иная судьба сложилась у методики в нашей стране. В XX в. методика обособилась в самостоятельную область научных педагогических знаний, исследующей на теоретическом и практическом уровне особенности и закономерности предметного обучения. Возникли методические научные школы, готовящие аспирантов-методистов [12].

Достигнутый на настоящий момент уровень развития методик неодинаков, в некоторых из них своя методическая теория еще только складывается. Там, где теоретический уровень все же в определенной степени достигнут, он различается по своей структуре и доминантам в исследованиях тех или иных методических вопросов. Именно междисциплинарное взаимодействие кафедр в исследовательском процессе позволяет определять реальность изучаемых проблем изменяющейся практики общего образования.

2. Организация исследований педагогических лабораторий на базе образовательных организаций. Организация научно-исследовательского проекта в полевых условиях не может быть реализована вне стен образовательных организаций. Причем в современных условиях сами школы, колледжи и дома детского творчества уже не готовы выступать только площадками для апробации новых методик, технологий и образовательных стратегий. Они готовы и становятся равноправными участниками междисциплинарных исследований изменяющейся реальности.

Анализ особенностей взаимодействия науки и практики в опыте ленинградской – петербургской научно-педагогической школы показал, что на рубеже XX–XXI вв. сложился новый образ опытно-экспериментальной работы как «выращивание» нового опыта и нового знания в совместной деятельности учителей, учащихся и исследователей проблем образования. Новая практика активно исследуется в Институте педагогики и представляется на ежегодной научно-практической конференции «Организация опытно-экспериментальной работы в школе» начиная с 2009 г. Однако неизменными остаются особенности организации опытно-экспериментальной работы в исследо-

ваниях научно-педагогических школ Института педагогики, заложенные нашими великими предшественниками [14].

В 2015 г. кафедрой педагогики совместно с НИИ общего образования РГПУ им. А.И. Герцена был разработан проект «Школы-лаборатории Герценовского университета», основная цель которого заключалась в поиске ответов на вызовы времени, адресованные школьному образованию. Благодаря позиции Комитета по образованию Санкт-Петербурга педагогические лаборатории получили официальный статус. В законе «Об образовании в Санкт-Петербурге» появился раздел «Инновационная деятельность в сфере образования в Санкт-Петербурге», где педагогические лаборатории отнесены к виду региональных инновационных площадок, деятельность которых инициируется самими организациями и реализуется при поддержке научных организаций или вузов, системно осуществляющих исследовательскую, а также научно-методическую деятельность.

В 2016 г. было начато первое коллективное исследование педагогических лабораторий Герценовского университета по теме «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире» [5], в котором приняли участие 12 школ города. При этом каждая школа-лаборатория в рамках общей темы выбирала свои задачи содействия самоопределению школьника, опираясь на традиции школы, достижения ранее выполненной опытно-экспериментальной работы. В 2021 г. было начато новое исследование «Персонификация образовательного процесса в открытой образовательной среде современного образования» (15 образовательных учреждений – школы, дом творчества, колледж).

Непременным условием коллективного исследования является установление взаимодействия исследователя или исследователей с педагогами школ, на базе которых проводились научные поиски. В этом проявляется вторая особенность организации опытно-экспериментальной работы в исследованиях кафедры педагогики – Института педагогики – тесное взаимодействие исследователя и практиков в решении научной задачи, специально организуемое исследователем. Такое взаимодействие выстраивалось в системе научных (обучающих и проектировочных) семинаров, на которых «последовательно раскрывались основные направления и главные пути, по которым должна идти работа... чтобы учи-

тель проникся мыслью о необходимости избрать для себя определенные направления и пути работы и целенаправленно их совершенствовать» [19, с. 174].

Следующей особенностью, на наш взгляд, можно назвать широкую практику использования разнообразных, но взаимосвязанных с поставленными исследовательскими задачами методов. Широкая палитра методов, как правило, тщательно отбираемая или разрабатываемая в коллективном научном поиске, была не только направлена непосредственно на предмет исследования, но и предназначалась для изменения школьной практики, ее развития, выращивания нового практического опыта. Сегодня в организации коллективного исследования широко используется исследовательская стратегия, получившая название «исследование действием» (action research) [1], с помощью которой исследователь не только получает теоретические знания о социальной проблеме, но и пытается путем непосредственного вмешательства решить ее; «двойное обязательство» – изучение проблемной ситуации как системы и одновременное сотрудничество с участниками этой системы для изменения того, что они совместно рассматривают как желательное направление.

3. Общеуниверситетская исследовательская программа. Трансформация общего образования, происходящая на волне стремительного развертывания антропологического поворота в практике и в науке, обуславливает необходимость создания инфраструктуры междисциплинарных исследований проблем общего образования в современных педагогических университетах, системно исследующих педагогическую реальность с целью выявления происходящих изменений и внесения адекватных корректив в стратегии и программы подготовки педагогов. Антропологический поворот в науке проявляется не только в количественном росте научных дисциплин, изучающих человека, но и в неготовности классической методологии исследований к изучению человека в новой реальности неопределенности и новых возможностей. Нельзя не согласиться с мнением В.А. Сакутина, что «действительной проблемой является интеграция знаний о человеке и та форма знаний, в которой она вообще возможна» [17]. Существующая практика проектирования научных исследований построена зачастую на классических основаниях поиска научно обоснованного пути решения избранной проблемы. Однако, в современных условиях, как отмечает

А.А. Яник, «особенности предмета и методологии гуманитарных наук привели к развитию в первую очередь тех проектов, которые были связаны с обеспечением удаленного доступа исследователей к максимально большему числу хранилищ гуманитарных знаний и объектов историко-культурного наследия», что само по себе является пространством поиска реально существующих междисциплинарных проблем, т. к. дает доступ исследователям к новым «источникам исследовательской проблематики» и, как следствие, к «формированию новой системы исследовательских практик и технологий распространения знаний в распределенной цифровой среде» [6].

Новая исследовательская реальность в социогуманитарном познании формируется в рамках крупных исследовательских программ, практика реализации начала складываться в процессе исследований проблем высшего педагогического образования в крупных педагогических университетах (например, выявление научно-обоснованных путей реализации компетентного подхода в педагогическом образовании в РГПУ им. А.И. Герцена, изучение проблематики ценностного наполнения педагогической деятельности и педагогического образования в ОмГПУ, исследование проблемы построения непрерывного педагогического образования в ВГСПУ). В общем образовании к таким крупным проектам, на наш взгляд, можно отнести программу «Цифровая трансформация российской школы» Российского фонда фундаментальных исследований (2019–2022 гг.)* и национальные исследования, направленные на разработку инструментария оценки качества выполнения функциональных обязанностей педагогов и условий организации профессиональной педагогической деятельности [2].

Современные педагогические университеты, являющиеся актуальной дискуссионной средой для исследователей, важнейшим пространством для поиска новых подходов к построению педагогического образования, становятся инициаторами реализации таких крупных программ в рамках выполнения госзадания на НИР, например:

– «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования» (Волгоградский государственный социально-педагогический университет);

* Цифровая трансформация школы: портал. URL: <https://rffi.lsept.ru>.

– «Цифровая трансформация образования: разработка, апробация моделей внедрения дистанционного обучения в образовательных организациях всех уровней образования» (Новосибирский государственный педагогический университет);

– «Влияние цифровых инструментов обучения на образовательные результаты школьников» (Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого);

– «Механизмы оценки и сопровождения процесса обеспечения социальной и психологической безопасности подростков в образовательной организации» (Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского).

В Герценовском университете разработана и реализуется общеуниверситетская междисциплинарная программа исследований «Современная школа как источник обновления содержания и технологий подготовки педагога»*. Актуальность данной исследовательской программы заключается в объективной необходимости преодолеть фрагментарное знание о происходящих изменениях образовательного процесса в современной школе, направленных на развитие личного ресурса учащихся. Обоснованием актуальности данного исследования являются результаты поведенных ранее работ, в которых зафиксированы следующие особенности современной школы:

– излишняя заорганизованность и регламентация школы (неподконтрольность ученику условий, в которых он учится – все условия определены заранее, в том числе состав классов и состав учителей, последовательность уроков, процедуры оценки и т. д.; отсутствие свободы распоряжаться временем);

– слабая динамика образовательного процесса по мере продвижения по ступеням образования (слабая реализация принципа возрастосообразности);

– отсутствие пространства самореализации, проявления индивидуальных особенностей и способностей;

* Классификатор направлений педагогических исследований в рамках раздела 5.7 «Науки и образование» (согласно Программе фундаментальных научных исследований до 2030 года), направления 5.7.3.4 «Разработка методологии и методик формирования содержания начального, основного и среднего общего образования как базы интеллектуализации жизнедеятельности современного человека»; 5.7.3.5 «Современные дидактические системы для всех уровней и видов образования».

– устойчивая зависимость – чем больше в организации процесса обучения элементов нелинейной организации, тем в большей степени учение выступает как ресурс личностного развития ученика.

Реализация такой программы предполагает формирование новой инфраструктуры, позволяющей реализовать различные задачи:

– институциональное взаимодействие структурных подразделений, выполняющих гуманитарные и социогуманитарные исследования (объединение кафедр разных факультетов и учебных институтов, федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников, научно-исследовательских институтов и лабораторий университета);

– планирование исследований в пространстве одного исследовательского направления с использованием принятой всеми исследовательскими группами общей методологии, что предусматривает сбор и анализ материала в рамках выполнения различных проектов – выполнения госзадания и научных грантов, реализации инициативных проектов исследовательских групп, совместных исследований педагогических лабораторий [5] вуза на базе образовательных организаций и инновационных площадок [3], студенческих исследований по заказу работодателей;

– трансфер научных результатов в открытое научно-исследовательское пространство как посредством традиционных путей осуществления научной коммуникации (научные конференции и семинары, публикации), так и с помощью новых инструментов цифровой среды**;

– экспертные оценки научных результатов с привлечением внутренних и внешних экспертов.

Отдельного внимания в реализации таких программ заслуживает экспертная оценка, которая строится на методологии гуманитарной экспертизы [10], ориентированной на обнаружение возможных рисков нововведений, являющейся по своей сути мониторингом проблемы и пространством диалога исследователя и эксперта, отличающейся широтой экспертной позиции, ориентацией ценностной установки эксперта на выявление скрытых ресурсов, а не на поиск недостатков и предложение принятия управленческих решений.

** Примером такого нового инструмента является научно-педагогический сетевой видеожурнал «Гостиния Штоля» (URL: <https://stoll.spb.su/>).

В Герценовском университете такую экспертную функцию по отношению к развивающейся практике и результатам комплексной программы исследований выполняет Северо-западный региональный научный центр РАО [15] – научное сообщество, оказывающее существенное влияние на развитие научного знания в области образования в силу направленности экспертной оценки на целостность научного знания об изучаемом явлении и социальные эффекты научных результатов.

Одной из своих задач СЗРНЦ РАО определяет задачу консолидации взаимодействия различных исследовательских центров – педагогических университетов в экспертном пространстве с целью обмена научными результатами, выработки новых стратегий и исследовательских направлений. Реализация этой задачи предусматривает взаимодействие различных центров РАО, что предполагает совместное проектирование форматов таких взаимодействий, определение тематики обмена научной информацией.

4. Организация взаимодействия с региональными системами общего образования. Одним из результатов научного взаимодействия педагогических вузов является содействие университетского сообщества развитию региональных систем образования. В настоящее время в Герценовском университете по заданию Министерства просвещения РФ проводится исследование «Определение эффективных механизмов взаимодействия педагогических вузов с региональными органами управления образованием в целях достижения современного качества образования», что еще раз подчеркивает актуальность построения такого взаимодействия.

В связи с этим особую значимость приобретает научно-методическое сопровождение педагогов, направленное на профессиональное развитие, на обеспечение готовности к педагогической деятельности в новых условиях. В этом плане особое значение имеет формирующая в настоящее время единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, чья деятельность выстраивается вокруг конкретных междисциплинарных проблем общего образования.

Целями такого Центра, работающего в РГПУ им. А.И. Герцена, являются:

– научно-методическая деятельность, которая обеспечивает сопровождение педагогов и управленческих кадров в повышении квали-

фикации, переподготовке, в том числе с учетом выявления профессиональных дефицитов и построения на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства;

– вовлечение педагогических работников в национальную систему педагогического роста на основе реализации комплекса мероприятий, направленных на обеспечение повышения квалификации и профессионального развития педагога (групп педагогов), разрабатываемых на основе диагностики его (группы) профессиональных целей, образовательных потребностей и профессиональных дефицитов в контексте целей развития образования РФ*.

С целью выявления методических ожиданий педагогического сообщества от деятельности Центра РГПУ им. А.И. Герцена в мае-июне 2022 г. проведено исследование среди педагогов и руководителей образовательных организаций при содействии органов исполнительной власти в сфере образования регионов РФ. На первом этапе мониторингового исследования была разработана анкета-опросник, вопросы которой были направлены на выявление методических ожиданий педагогического сообщества от деятельности Центра РГПУ имени А.И. Герцена среди педагогов и руководителей образовательных организаций регионов РФ.

Вопросы первого блока анкеты связаны с выяснением субъективных представлений респондентов о востребованности научно-методического сопровождения в образовательных организациях РФ в целом, в том числе по отдельным направлениям деятельности Центра. В процессе анкетирования было выявлено, по каким конкретным направлениям наиболее востребовано научно-методическое сопровождение, осуществляется ли оно в образовательных организациях, принявших участие в исследовании, и, если осуществляется, то какими именно способами.

В последующих блоках вопросов анкеты выясняются конкретные методические ожидания педагогов о проблемах реализации современного образовательного процесса. Информация собирается средствами открытых вопросов. Сбор данных осуществлялся при помощи сервиса Google-опрос. Всего в процессе мониторинга был собрано 24 220 от-

* Центр научно-методического сопровождения педагогических работников РГПУ им. А.И. Герцена. URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/centers/fcnmsp>.

ветов педагогов и руководителей образовательных организаций из 8 федеральных округов и 70 регионов России. Среди них учителей (учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги-организаторы, музыкальные руководители, инструкторы и пр.), специалистов (психологи, дефектологи, социальные педагоги, тифлопедагоги), воспитателей (воспитатели, вожатые, тьюторы), педагогов дополнительного образования, методистов, библиотекарей всего 21 730 чел. (90%), административно-управленческих кадров – 2 490 чел. (10%).

Наряду со статистическим анализом ответов респондентов был также проведен контент-анализ ответов о востребованных видах научно-методического сопровождения педагогических работников и о тех видах научно-методического сопровождения, которые реализуются в образовательных организациях, но не были представлены в анкете для выбора. Так, выявлено, что для педагогов наиболее актуально взаимодействие в рамках обмена опытом с другими педагогами, посещение круглых столов и открытых уроков (в том числе онлайн). Педагоги также заинтересованы в получении консультаций специалистов в сфере науки и образования по конкретным запросам, а также в онлайн-консультациях по разрешению проблемных ситуаций, в целом респонденты испытывают потребность как в психологической поддержке, так и в педагогической супервизии, некоторые отмечают, что для грамотного научно-методического сопровождения необходимы программы наставничества образовательных организаций специалистами вузов.

В заключение подчеркнем, что разработка модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования, в которой учитываются традиции и современные направления исследований конкретных вузов, позволит преодолеть разрыв инновационной цепочки, характеризующийся фрагментарностью фундаментального педагогического знания, неадаптированностью имеющегося научного потенциала к потребностям развивающейся практики образования, готовности органов управления образованием к системному внедрению исследовательских результатов в образовательную практику и построению образовательной политики с учетом результатов междисциплинарных исследований происходящих изменений в общем образовании, необходимостью получе-

ния принципиально нового, современного научного знания.

Список литературы

1. Безрукова О.В. Метод “action research” («исследование действием») в социологических исследованиях: основные идеи // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2014. № 5(116). С. 25–29.
2. Бочарова Н.А., Писарева С.А., Пучков М.Ю., Снегурова В.И., Тряпицына А.П. Концепция уровневой оценки компетенций учителя // Человек и образование. 2017. № 3(52). С. 164–171.
3. Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Примчук Н.В., Тряпицына А.П. Опыт-экспериментальная работа школы как источник инновационных преобразований в педагогическом вузе: материалы для участников проектировочного семинара 15 окт. 2019 г. СПб., 2019.
4. Гордиенко О.В., Соколова А.А., Симонова А.А. Аксиологические характеристики цифровой трансформации образования // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 9–21.
5. Елизарова Е.Н., Козлова А.Г., Кондракова И.Э. [и др.]. Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире: кол. моногр. школ – педагогических лабораторий Герценовского университета / под ред. С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной. СПб., 2019.
6. История современной России: цифровая инфраструктура междисциплинарных исследований / общ. ред.: А.А. Яник, С.М. Попова. М., 2014.
7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006.
8. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.
9. Лебедев С.А. Три эпистемологические парадигмы: классическая, неклассическая и постнеклассическая // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Философские науки. 2019. № 2. С. 18–19.
10. Луков В.А. Гуманитарная экспертиза: от теории к практике // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 4. С. 197–200.
11. Мирский Э.М. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Степина. М., 2001.
12. Научные школы методических кафедр Герценовского университета. СПб., 2014.
13. Осмоловская И.М., Краснова Л.А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 9–24.
14. Писарева С.А. Особенности опытно-экспериментальной работы в исследованиях ленинградской-петербургской научной школы // Человек и образование. 2018. № 4(57). С. 5–14.
15. Писарева С.А. Региональный научный центр Российской академии образования на северо-западе как пространство интеграции исследований

в области образования // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. памяти А.А. Макареши. СПб., 2018. С. 11–16.

16. Розин В.М. Смена парадигмы и революция в образовании // Педагогика. 2022. № 5. С. 5–16.

17. Сакутин В.А. Антропологический поворот в науке: скептические заметки // Вестн. Морск. гос. ун-та. 2015. № 73. С. 20–36.

18. Сахарчук Е.И., Чандра М.Ю. Направления и тенденции сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в развитии практик общего образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 29–34.

19. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988.

* * *

1. Bezrukova O.V. Metod “action research” («issledovanie dejstviem») v sociologicheskikh issledovaniyah: osnovnye idei // Vestn. Samar. gos. un-ta. 2014. № 5(116). S. 25–29.

2. Bocharova N.A., Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Snegurova V.I., Tryapicyna A.P. Konceptiya urovnevoj ocenki kompetencij uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2017. № 3(52). S. 164–171.

3. Gladkaya I.V., Glubokova E.N., Pisareva S.A., Primchuk N.V., Tryapicyna A.P. Opytno-eksperimental'naya rabota shkoly kak istochnik innovacionnyh preobrazovanij v pedagogicheskom vuze: materialy dlya uchastnikov proektirovochnogo seminaru 15 okt. 2019 g. SPb., 2019.

4. Gordienko O.V., Sokolova A.A., Simonova A.A. Aksiologicheskie karakteristiki cifrovoj transformacii obrazovaniya // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2019. № 3. S. 9–21.

5. Elizarova E.N., Kozlova A.G., Kondrakova I.E. [i dr.]. Sodejstvie samoopredeleniyu lichnosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya v bystro menyayushchemsya mire: kol. monogr. shkol pedagogicheskikh laboratorij Gercenovskogo universiteta / pod red. S.A. Pisarevoj, A.P. Tryapicynoj. SPb., 2019.

6. Istoriya sovremennoj Rossii: cifrovaya infrastruktura mezhdisciplinarnyh issledovanij / obshch. red.: A.A. Yanik, S.M. Popova. M., 2014.

7. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap. M., 2006.

8. Kraevskij V.V., Hutorskoj A.V. Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2007.

9. Lebedev S.A. Tri epistemologicheskie paradigmy: klassicheskaya, neklassicheskaya i postneklassicheskaya // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Filosofskie nauki. 2019. № 2. S. 18–19.

10. Lukov V.A. Gumanitarnaya ekspertiza: ot teorii k praktike // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2006. № 4. S. 197–200.

11. Mirskij E.M. Novaya filosofskaya enciklopediya: v 4 t. / pod red. V.S. Stepina. M., 2001.

12. Nauchnye shkoly metodicheskikh kafedr Gercenovskogo universiteta. SPb., 2014.

13. Osmolovskaya I.M., Krasnova L.A. Problema mezhdisciplinarnosti v issledovaniyah processa obucheniya // Obrazovanie i nauka. 2017. T. 19. № 7. S. 9–24.

14. Pisareva S.A. Osobennosti opytno-eksperimental'noj raboty v issledovaniyah leningradskoj-peterburgskoj nauchnoj shkoly // Chelovek i obrazovanie. 2018. № 4(57). S. 5–14.

15. Pisareva S.A. Regional'nyj nauchnyj centr Rossijskoj akademii obrazovaniya na severo-zapade kak prostranstvo integracii issledovanij v oblasti obrazovaniya // Problemy pedagogicheskoy innovacii v professional'nom obrazovanii: materialy XIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pamyati A.A. Makareni. SPb., 2018. S. 11–16.

16. Rozin V.M. Smena paradigmy i revolyuciya v obrazovanii // Pedagogika. 2022. № 5. S. 5–16.

17. Sakutin V.A. Antropologicheskij povorot v nauke: skepticheskie zametki // Vestn. Morsk. gos. un-ta. 2015. № 73. S. 20–36.

18. Saharchuk E.I., Chandra M.Yu. Napravleniya i tendencii setevogo nauchnogo vzaimodejstviya pedagogicheskikh vuzov v razvitii praktik obshchego obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 10(163). S. 29–34.

19. Shchukina G.I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchashchih-sya. M., 1988.

The organization of the studies of the developing practice of the general education in the activity of the pedagogical universities

The article deals with the changes, determining the necessity of the actualization of the studies of the general education in the pedagogical university. There is substantiated the practicability of the development of the infrastructure of the interdisciplinary studies of the general education in the pedagogical university. There is emphasized the necessity of building the cooperation of the different pedagogical universities in the expert community for the exchange of the scientific results.

Key words: digital transformation of education, interdisciplinary studies of education, university-wide research program.

(Статья поступила в редакцию 20.07.2022)

*А.М. КОРОТКОВ, Д.В. ЗЕМЛЯКОВ,
О.А. КАРПУШОВА
(Волгоград)*

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ
МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ К СЕТЕВОЙ
СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (на примере
сетевых научно-образовательных
проектов ВГСПУ)***

Описан опыт успешной апробации Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом методики подготовки педагогов к совместно-распределенной деятельности в сетевом формате. Показаны возможности ее применения при реализации различных по уровню организации, содержанию, продолжительности и охвату участников сетевых научно-образовательных проектов.



Ключевые слова: *методика, совместно-распределенная деятельность, сетевое взаимодействие, поэтапная подготовка, сетевой конкурс, психолого-педагогический класс.*

В этой статье мы продолжаем описание результатов исследования интеграции педагогического вуза с региональной системой образования как приоритетного направления национального проекта «Образование», Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения РФ на 2021–2024 гг. [9], и, в частности, представляем опыт апробации методики подготовки педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности [5] на примере двух сетевых научно-образовательных проектов (далее СНОП), реализуемых Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом: «Организация, внедрение и сопровождение научно-исследовательских, образовательных и просветительских сетевых проектов с использованием современных инфор-

мационных технологий» и «Психолого-педагогический класс».

Суть методики подготовки педагогов к совместно-распределенной деятельности в сети заключается в поэтапном формировании у них опыта реализации и организации сетевого взаимодействия, включающем вхождение в сетевое профессиональное взаимодействие, репродуктивное сетевое взаимодействие и продуктивное сетевое взаимодействие [5]. Структуру этапов составляют целевой, содержательный и процессуальный компоненты [4; 5]. Соответственно, каждый этап несет конкретную цель в подготовке педагогов к совместно-распределенной деятельности, строится на определенном содержании, позволяющем им осваивать навыки сетевого взаимодействия, и предполагает специально спроектированную систему автономных и совместных действий субъектов сетевого взаимодействия с определением категорий участников (преподаватели вуза, учителя, школьники, студенты и т. д.) и их ролей в сетевом образовательном процессе.

Первые наработки этой методики, ее основополагающие принципы, структура – основные черты этапов и компонентов [3; 6; 12] – явились результатом исследования, выполняемого в 2011 г. в рамках гранта Президента РФ «Разработка концепции реализации образовательных сетевых технологий учебно-методической, исследовательской, социальной направленности на уровне среднего общего образования». Коллективом исследователей университета под руководством профессора А.М. Короткова на образовательной платформе «Мирознай» были реализованы первые сетевые конкурсы для школьников и сетевые курсы повышения квалификации учителей [1; 7; 8; 11; 13; 16], формат, структура, способы организации которых постоянно модернизировались с учетом развития информационных технологий [2; 15], сформировав методическую основу современных сетевых научно-образовательных проектов ВГСПУ.

Одним из проектов такого формата стал курс повышения квалификации для педагогов «Организация, внедрение и сопровождение научно-исследовательских, образовательных и просветительских сетевых проектов с использованием современных информационных технологий» [13], реализованный в 2014 г. в соответствии с договором о совместной образовательной, научно-исследовательской и опытно-

* Исследование выполнено по проекту «Разработка целевой модели интеграции педагогических вузов с региональной системой образования (предлагается реализация в сетевом формате)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 21.07.2021 № 073-03-2021-013/3 к соглашению от 18.01.2021 № 073-03-2021-013).

экспериментальной деятельности между комитетом по образованию Новониколаевского района Волгоградской области и ВГСПУ. Перед слушателями курса – учителями Новониколаевского района – стояла задача совместно реализовать сетевой патриотический проект для детей.

В соответствии с методикой подготовки педагогов к совместно-распределенной деятельности в сети на этапе вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие учителя осваивали необходимые для этого навыки, формировали представление о принципах, механизмах, методике реализации СНОП на примере проектов образовательной платформы ВГСПУ «Мирознай». Содержание, которое учителя осваивали, взаимодействуя с преподавателями университета и друг с другом, включало представленные в формате онлайн-курса теоретические основы организации совместно-распределенной деятельности в сети и методические рекомендации по использованию необходимого для этого цифрового инструментария

Теоретические знания об основах организации сетевых проектов, полученные в процессе прохождения онлайн-курса, учителя конкретизировали, работая с онлайн-контентом организованных в предыдущие годы сетевых детских конкурсов по краеведению, включающим информационные материалы, нормативные документы, требования к содержанию и оформлению конкурсных работ, критерии их оценки, правила определения победителей и т. д., а также представленные на конкурсы работы с комментариями экспертов.

Анализируя эти материалы с разных позиций (ученика, педагога – руководителя проекта), они сравнивали сетевой формат проведения конкурса с очным, выделяли его преимущества и ограничения, оценивали эффективность анализируемых проектов с точки зрения удобства навигации на странице конкурса, размещения конкурсных работ, возможности взаимодействия с другими его участниками и организаторами. Обобщая вместе с коллегами на предусмотренных в рамках онлайн-курса форумах результаты проведенного анализа, учителя приходили к пониманию преимуществ сетевой совместно-распределенной деятельности при организации образовательного процесса, в частности эффективности сетевых конкурсов, характеризующихся широким охватом участников, «прозрачностью», обеспечиваемой открытым доступом к конкурсным материалам, возможностью опера-

тивно получать обратную связь от модераторов конкурса и т. д. Работая в таком формате, учителя получали не только знания о принципах организации профессионального взаимодействия в сети, но и новый для них опыт сетевого взаимодействия.

Дальнейшее освоение педагогами навыков работы в сети осуществлялось в ходе совместной подготовки к участию в конкретном сетевом конкурсе в качестве руководителей исследовательских коллективов школьников. С этой целью, опираясь на тематику «мирознаевских» конкурсов, педагоги для проведения в своем районе выбрали краеведческий конкурс «Моя малая Родина» [7]. Их обучение сопровождалось методическими рекомендациями преподавателей вуза по освоению инструментария сетевой совместно-распределенной деятельности: подробными инструкциями по использованию средств общения в сети, инструментов совместного проектирования и разработки цифрового материала (например, сервисов Google), описанием последовательности шагов и требований, необходимых для участия в конкурсах на платформе «Мирознай».

Совместная подготовка учителей к участию в сетевом конкурсе в качестве руководителей детских исследовательских коллективов предполагала разработку сценария презентационного мероприятия для школьников с целью формирования у них мотивации к участию в конкурсе и компьютерной презентации как иллюстрации достопримечательностей района, которые учащиеся могли выбрать для изучения и представления в своей конкурсной работе. Совместная работа педагогов с документами и презентациями была организована с использованием сервисов Google. Находясь удаленно друг от друга, педагоги под руководством преподавателей университета учились создавать единый образовательный контент, используя ИКТ, и организовывать совместную деятельность в сетевом формате, распределяя между собой роли, дополняя педагогический опыт друг друга, договариваясь о ее сроках и т. д.

Таким образом, на этапе вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие у учителей формировались знания о принципах, методике, инструментах организации и проведения сетевых конкурсов, навыки совместной сетевой деятельности, мотивация к участию в таком проекте в качестве руководителя конкурсных работ своих учеников.

На этапе репродуктивного сетевого взаимодействия учителя вместе со своими учени-

ками принимали участие в сетевом краеведческом конкурсе «Моя малая Родина» [7] для обучающихся Новониколаевского района Волгоградской области, организованном ВГСПУ на образовательной платформе «Мирознай». Здесь педагоги апробировали полученные ранее навыки сетевого взаимодействия, участвуя в готовом сетевом конкурсе, где их партнерами по сетевому взаимодействию стали не только коллеги – учителя и преподаватели вуза, но и школьники – члены исследовательских коллективов.

Используя подготовленные совместно с другими учителями сценарии презентационных мероприятий и иллюстрирующие их компьютерные презентации, учителя знакомили своих учеников с содержанием конкурса «Моя малая Родина» [Там же], мотивировали их на участие в нем и организовывали подготовку конкурсных работ, следуя встроенным в онлайн-курс методическим рекомендациям и заданиям-инструкциям, а также консультациям преподавателей университета на форуме. Система онлайн-заданий с их совместным обсуждением в сети позволяла учителям пошагово осваивать методику организации детского исследовательского коллектива и подготовки исследовательского проекта для сетевого конкурса. Например, выполняя одно из наиболее сложных заданий – организацию работы учащихся с различными видами источников, учителя предварительно познакомились с теоретическим материалом по использованию источников в школьной учебно-исследовательской работе, способах установления степени их достоверности, извлечения необходимой информации, а также методическими рекомендациями по организации работы детей на этом этапе исследования. Совместно с коллегами в сети они анализировали эффективность, корректность, типичные ошибки использования источников на примере различных конкурсных работ школьников; составляли предварительный перечень источников для исследовательской работы своих учеников и проектировали для них задания по работе с этими источниками. Перечень отобранных и проанализированных вместе с учениками источников педагоги размещали в открытом доступе на образовательной платформе «Мирознай», после чего совместно с коллегами, опираясь на комментарии преподавателей университета, обсуждали полученный опыт и готовились к выполнению следующего шага по созданию исследовательского проекта. Реализуя все шаги в условиях высокой совместности в деятельно-

сти, обеспечиваемой сетевым форматом, педагоги с разным педагогическим опытом эффективно выстраивали исследовательскую работу с детьми, результатом которой являлась готовая конкурсная работа.

На этапе репродуктивного сетевого взаимодействия учителя не только сами отработывали навыки взаимодействия в сети, но и формировали их у обучающихся. Если на этапе подготовки конкурсных работ школьники еще работали в более привычном традиционном формате, то после их размещения на платформе «Мирознай» они включились в активное сетевое взаимодействие: просматривали проекты других учащихся, здесь же на странице конкурса под руководством учителей и организаторов конкурса экспертировали их по уже разработанным критериям, осуществляли взаимное рецензирование, составляли рекомендации по доработке.

После размещения конкурсных работ в открытом доступе учителя совместно с коллегами и преподавателями университета анализировали дидактический потенциал сетевого конкурса, оценивали эффективность такого формата, с позиции руководителя детских исследовательских коллективов отмечали его преимущества по сравнению с традиционными конкурсами.

Сформировав в процессе участия в сетевом конкурсе навыки взаимодействия в сети, учителя переходили на этап продуктивного сетевого взаимодействия, цель которого состояла в формировании у них компетенций проектирования и организации сетевых конкурсов, в том числе в соавторстве с коллегами и преподавателями вуза.

На этапе продуктивного сетевого взаимодействия учителя совместно с преподавателями вуза приняли участие в проектировании, организации и реализации областного краеведческого конкурса «Моя малая Родина» (2015). В отличие от предыдущего этапа здесь учителя выступали уже не только в роли руководителей детских исследовательских коллективов, но и, что наиболее важно, в роли соавторов контента сетевого конкурса, а также в роли наставников для педагогов, не имеющих опыта участия в подобных конкурсах.

Проектированию областного сетевого конкурса предшествовала работа по обобщению опыта проведения в сети районного конкурса, в ходе которой учителя анализировали трудности, выявленные в процессе их личного участия как руководителей исследовательских коллективов, совместно с преподавате-

лями университета находили способы их преодоления, вносили предложения по развитию конкурса. Например, учителя, учитывая невысокий уровень готовности школьников к освоению информационных технологий, разные технические возможности (наличие у них ПК, доступа в Интернет), совместно сформулировали предложение о постепенном целенаправленном включении школьников в сетевое взаимодействие на этапе подготовки конкурсной работы, об использовании на первых порах традиционных способов организации исследования, дополненных элементами цифровых технологий.

С учетом результатов проведенного анализа педагоги разрабатывали положение об организации областного краеведческого конкурса «Моя малая Родина: природа, культура, этнос» [8], методические рекомендации по выполнению конкурсных работ и информационные материалы для участников. Проектирование контента сетевого областного конкурса было выстроено в сетевом формате с использованием уже знакомых учителям сервисов Google и сопровождалось совместным обсуждением на форуме.

Подготовив совместно с коллегами и преподавателями вуза проект сетевого областного конкурса, педагоги приняли участие в его проведении, выступая в роли руководителей исследовательских коллективов школьников и экспертов конкурсных работ.

Итогом третьего этапа являлась готовность педагогов проецировать опыт организации сетевого краеведческого конкурса на другие сетевые конкурсы и другие виды СНОП. Так, учителя стали соавторами Программы развития интернет-площадки Новониколаевского района Волгоградской области для организации, внедрения и сопровождения образовательных и просветительских сетевых проектов на 2014/15 уч. г. как задачи развития в условиях сетевого образовательного сообщества интеллектуального и личностного потенциала одаренных школьников, профессионального мастерства педагогов района.

Дальнейшая апробация и развитие методики подготовки педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности позволили осуществить ее перенос на другие сетевые научно-образовательные проекты, длительные по продолжительности, с более сложной структурой, широким охватом субъектов сетевого взаимодействия. Одним из таких масштабных проектов, реализуемых ВГСПУ, является «Психолого-педагогический класс»

(ППК) как направление развития допрофессионального образования, указанного в качестве приоритетного в Программе развития педагогических вузов на 2021–2024 гг. [9].

ППК в формате сетевого научно-образовательного проекта стартовал в университете в 2014 г. [11] и затем был существенно модернизирован в 2021 г. [14] в рамках исследования по госзаданию Министерства просвещения РФ «Разработка целевой модели интеграции педагогических вузов с региональной системой образования (предлагается реализация в сетевом формате)». В настоящее время ППК представляет собой сетевой онлайн-класс, организованный в форме смешанного обучения по типу «перевернутого класса» (онлайн-неделя и очная встреча), в котором старшеклассники осваивают психолого-педагогические основы деятельности учителя и осуществляют профессионально-педагогические пробы [2]. Контент онлайн-курса разработан преподавателями университета. Педагоги-наставники в школах сопровождают онлайн-обучение педклассовцев, организуют и проводят очные встречи с учетом содержания онлайн-занятий.

В рамках этого проекта осуществлялась подготовка педагогов-наставников к сетевой совместно-распределенной деятельности по организации образовательного процесса в ППК. На этапе вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие педагогам предложена программа повышения квалификации «Организация деятельности психолого-педагогического класса» в формате разработанного преподавателями университета онлайн-курса объемом 36 часов [10]. Осваивая эту программу, педагоги получают знания об организации сетевого взаимодействия и одновременно сами являются активными его участниками. В роли обучающихся педагоги-наставники совместно с коллегами в сетевом формате осваивают принципы построения программы ППК, нормативно-правовые основы и методику организации занятий в ППК: смешанное обучение (онлайн- и очная форма) по типу «перевернутого класса», сопровождение онлайн-занятий, организацию и проведение очных встреч на основе онлайн-занятий. Освоение этого содержания как в теоретическом, так и в практическом плане происходит «под руководством» преподавателей университета – авторов онлайн-курса. На обучающих вебинарах, а также в процессе выполнения онлайн-заданий педагоги анализируют методику создания и сопровождения онлайн-занятия на примере конкретных тем онлайн-

курса «Психолого-педагогический класс» [14], который они будут курировать в своей школьной практике; осваивают рекомендации по организации и проведению очной встречи; в качестве первичной апробации полученных знаний и умений разрабатывают сценарий очной встречи на основе содержания выбранного онлайн-занятия ППК.

Сетевое взаимодействие с коллегами – слушателями программы повышения квалификации осуществляется в процессе выполнения открытых онлайн-заданий, где все участники могут получить друг от друга обратную связь, проанализировать опыт каждого. В нашем онлайн-курсе эту функцию выполняли задания на взаимное оценивание педагогических кейсов, видеоиллюстраций к онлайн-занятиям, вопросов для самоконтроля и рефлексии, сценариев очных занятий на основе материалов онлайн-занятия. Таким образом, на этапе вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие у педагогов-наставников формируются представления о принципах, механизмах, методике организации образовательного процесса в сети, его преимуществах, а также положительная мотивация к реализации сетевой совместно-распределенной деятельности на основе «проживания» учебных ситуаций.

На этапе репродуктивного сетевого взаимодействия педагоги-наставники организуют работу ППК в своей школе, используя разработанный преподавателями университета онлайн-курс и сопровождающие его методические рекомендации. Их сетевыми партнерами наряду с преподавателями вуза и коллегами, которые также в своей школьной практике курируют ППК, становятся обучающиеся ППК и студенты, проходящие практическую подготовку по психолого-педагогическим дисциплинам. Сетевое взаимодействие с авторами онлайн-курса осуществляется через систему вебинаров и, что наиболее ценно, с помощью методических рекомендаций, «зашитых» в структуру каждого онлайн-занятия и доступных только педагогу. Эти рекомендации посвящены организации очной встречи на основе содержания онлайн-занятия. В них обозначена главная педагогическая идея изучаемой темы – выводы, к которым нужно подвести старшеклассников; описана методика работы с фрагментами видеоиллюстраций, кейсами, результатами самодиагностики, взаимного оценивания, самоконтроля; рассмотрены варианты индивидуальной и групповой очной работы. Являясь участником сетево-

го ППК, педагог-наставник сопровождает деятельность педклассовцев, осваивающих единый верифицированный контент в течение онлайн-недели. Он имеет возможность контролировать успешность старшеклассников в освоении онлайн-курса с помощью результатов прогресса в самоконтроле, взаимного оценивания и на основе этих наблюдений выносить на очные уроки наиболее трудные, интересные, получивший отклик вопросы.

Сетевое взаимодействие педагогов и школьников со студентами реализовывалось в рамках их практической подготовки, интегрированной в онлайн-курс «Психолого-педагогический класс» [14]. Студенты в логике структуры учебной деятельности, целесообразного применения ИКТ в реализации каждого ее компонента разрабатывали классные часы по патриотическому воспитанию в смешанном формате, которые размещались в одном из разделов онлайн-курса «Психолого-педагогический класс» и являлись элементом практической работы старшеклассников, изучающих основы цифровой дидактики. В рамках такого взаимодействия студенты получали от педклассовцев и их наставников, прошедших эти занятия и имеющих опыт качественного сетевого обучения, конструктивную экспертную оценку своих цифровых образовательных продуктов и с точки зрения пользователей, и с точки зрения методистов. В свою очередь старшеклассники и учителя имели возможность апробировать в своей практике (профессиональных пробах) педагогические цифровые инновации, предложенные студентами. Таким образом, на этом этапе педагоги осваивали опыт реализации сетевого верифицированного образовательного контента и организации совместно-распределенной деятельности в сети.

На этапе продуктивного сетевого взаимодействия педагоги-наставники совместно с коллегами, преподавателями вуза и студентами выступали соавторами цифрового образовательного контента ППК: отдельных онлайн-занятий, их фрагментов, сценариев очных занятий, педагогических кейсов, структуры и содержания педагогических проб старшеклассников, а также экспертами организации сетевого образовательного процесса. Например, опираясь на верифицированное теоретическое содержание онлайн-занятия «Патриотическое воспитание», созданное преподавателями университета, педагоги насыщали его видеоиллюстрациями, описаниями ситуаций из школьной практики, разрабатывали задания для само-

контроля и взаимного оценивания. В готовом виде это занятие стало элементом практической подготовки студентов – образцом для создания онлайн классного часа по патриотической тематике, экспертами которого в сетевом формате выступали преподаватели вуза, педагоги-наставники, педклассовцы. Участвуя в разработке онлайн-занятия «Эффективный классный руководитель», педагоги-наставники объединили усилия в разработке кейсов, отражающих трудности педагогического руководства, на основе которых преподавателями вуза и студентами были разработаны онлайн-симуляторы для отработки практических навыков. Наиболее опытные педагоги выступали наставниками не только для старшеклассников и студентов, но и для коллег, начинающих свою деятельность в ППК, передавая свой опыт на обучающих вебинарах, курсах повышения квалификации.

Опыт апробации методики подготовки педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности при реализации различных по уровню организации, содержанию, продолжительности и охвату участников сетевых научно-образовательных проектов показал, что наиболее важным, определяющим успешность прохождения остальных этапов и, соответственно, качество подготовки педагогов, является этап вхождения в сетевое профессиональное взаимодействие. Он представляет собой своего рода ориентировочную основу действия, которая обеспечивает осмысленное эффективное прохождение этапа репродуктивного сетевого взаимодействия и успешность в организации новых авторских СНОП в условиях совместно-распределенной деятельности на этапе продуктивного взаимодействия.

Результаты проведенного мониторинга показали устойчивое повышение качества подготовки педагогов к сетевому взаимодействию в профессиональной деятельности. Так, в начале обучения у большинства учителей отмечены фрагментарные представления о возможностях сетевого взаимодействия в образовательном процессе, применения с этой целью современных информационных технологий и низкая потребность в организации такого формата взаимодействия в своей профессиональной деятельности. В ходе организованной педагогическим университетом поэтапной подготовки к сетевой совместно-распределенной деятельности у педагогов были сформированы компетенции, необходимые для активного включения в профессиональное взаимодействие в сети, полноценного использования ее

потенциала, инициирования запросов на сетевые проекты и предложений по их реализации как условия эффективной интеграции педагогического вуза с региональной системой образования.

В следующих публикациях будет рассмотрен опыт апробации методики подготовки будущих педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности на довузовском и вузовском уровнях образования.

Список литературы

1. Земляков Д.В., Иванов Е.В., Никитин А.В. Опыт организации исследовательской работы школьного музейного актива в системе дистанционного взаимодействия «Мирознай» [Электронный ресурс] // Грани познания. 2013. № 7(27). С. 11–15. URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/32> (дата обращения: 20.06.2022).
2. Земляков Д.В., Карпушова О.А. Сетевой формат психолого-педагогического класса: опыт интеграции очной и онлайн форм организации обучения // Грани познания. 2021. № 6(77). С. 160–164. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448552.pdf> (дата обращения: 20.06.2022).
3. Земляков Д.В., Коротков А.М. Особенности организации взаимодействия субъектов образования в компьютерной среде // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2011. № 8(62). С. 68–72.
4. Коротков А.М. Готовность старшеклассников к учебной деятельности в компьютерной среде: методология, теория и практика формирования: моногр. Волгоград, 2003.
5. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2022. № 8(171). С. 4–11.
6. Коротков А.М., Штыров А.В., Земляков Д.В., Иванов Е.В. Подготовка работников сферы образования к реализации сетевых учебно-исследовательских проектов в открытом информационном пространстве // Информатизация образования: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 23–26 апр. 2014 г. Волгоград, 2014. С. 23–30.
7. Моя малая Родина. Конкурс исследовательских работ по краеведению среди обучающихся Новониколаевского района Волгоградской области [Электронный ресурс]. URL: <https://contest.miroznai.ru/?p=7&cid=7> (дата обращения: 20.06.2022).
8. Моя малая Родина: природа, культура, этнос. Конкурс исследовательских работ по краеведению среди обучающихся Волгоградской области [Электронный ресурс]. URL: <https://contest.miroznai.ru/?p=7&cid=12> (дата обращения: 20.06.2022).

9. Об утверждении Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021–2024 годы: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 29.10.2020 № Р-118 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=802438#Ysv7NJTWIZ8JWaA8> (дата обращения: 20.06.2022).
10. Организация деятельности психолого-педагогического класса. Курс повышения квалификации для педагогов-наставников психолого-педагогического класса [Электронный ресурс]. URL: <https://miroznai.ru/node/649> (дата обращения: 20.06.2022).
11. Организация работы детского исследовательского коллектива. Курс дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. URL: <https://contest.miroznai.ru/?p=7&cid=10> (дата обращения: 20.06.2022).
12. Организация совместной учебно-исследовательской деятельности в открытом информационном пространстве: кол. моногр. / сост и общ. ред. А.В. Штыров. Волгоград, 2012.
13. Организация, внедрение и сопровождение научно-исследовательских, образовательных и просветительских сетевых проектов с использованием современных информационных технологий. Курс повышения квалификации для учителей Новониколаевского района Волгоградской области [Электронный ресурс]. URL: <https://contest.miroznai.ru/?p=7&cid=6> (дата обращения: 20.06.2022).
14. Психолого-педагогический класс. Курс дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. URL: <https://miroznai.ru/node/115> (дата обращения: 20.06.2022).
15. Штыров А.В., Земляков Д.В., Казанова Н.В. Познавательный портал «Мирознай»: новые возможности для формирования открытого образовательного и воспитательного пространства // Изв. Волгогр. гос. тех. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2015. Т. 20. № 2(155). С. 215–217.
16. Штыров А.В., Земляков Д.В., Серов А.А., Яценко Н.В. Подготовка учителей к организации исследовательской деятельности учащихся в ходе проведения сетевых краеведческих конкурсов // Информационный бюллетень Ассоциации «История и компьютер». 2012. № 38. С. 220–221.
- * * *
1. Zemlyakov D.V., Ivanov E.V., Nikitin A.V. Opyt organizacii issledovatel'skoj raboty shkol'nogo muzejnogo aktiva v sisteme distancionnogo vzaimodejstviya «Miroznaj» [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2013. № 7(27). S. 11–15. URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/32> (data obrashcheniya: 20.06.2022).
2. Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Setevoy format psihologo-pedagogicheskogo klassa: opyt integracii ochnoj i onlajn form organizacii obucheniya // Grani poznaniya. 2021. № 6(77). S. 160–164. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1638448552.pdf> (data obrashcheniya: 20.06.2022).
3. Zemlyakov D.V., Korotkov A.M. Osobennosti organizacii vzaimodejstviya sub#ektov obrazovaniya v komp'yuternoj srede // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2011. № 8(62). S. 68–72.
4. Korotkov A.M. Gotovnost' starsheklassnikov k uchebnoj deyatelnosti v komp'yuternoj srede: metodologiya, teoriya i praktika formirovaniya: monogr. Volgograd, 2003.
5. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatelnosti v setevom formate v usloviyah integracii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoy obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2022. № 8(171). S. 4–11.
6. Korotkov A.M., Shtyrov A.V., Zemlyakov D.V., Ivanov E.V. Podgotovka rabotnikov sfery obrazovaniya k realizacii setevyh uchebno-issledovatel'skih projektov v otkrytom informacionnom prostranstve // Informatizaciya obrazovaniya: sb. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd, 23–26 apr. 2014 g. Volgograd, 2014. S. 23–30.
7. Moya malaya Rodina. Konkurs issledovatel'skih rabot po kraevedeniyu sredi obuchayushchihsya Novonikolaevskogo rajona Volgogradskoj oblasti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://contest.miroznai.ru/?p=7&cid=7> (data obrashcheniya: 20.06.2022).
8. Moya malaya Rodina: priroda, kul'tura, etnos. Konkurs issledovatel'skih rabot po kraevedeniyu sredi obuchayushchihsya Volgogradskoj oblasti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://contest.miroznai.ru/?p=7&cid=12> (data obrashcheniya: 20.06.2022).
9. Ob utverzhdenii Programmy razvitiya pedagogicheskikh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya, nahodyashchihsya v vedenii Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii, na 2021–2024 gody: rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 29.10.2020 № R-118 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=802438#Ysv7NJTWIZ8JWaA8> (data obrashcheniya: 20.06.2022).
10. Organizaciya deyatelnosti psihologo-pedagogicheskogo klassa. Kurs povysheniya kvalifikacii dlya pedagogov-nastavnikov psihologo-pedagogicheskogo klassa [Elektronnyj resurs]. URL: <https://miroznai.ru/node/649> (data obrashcheniya: 20.06.2022).
11. Organizaciya raboty detskogo issledovatel'skogo kolektiva. Kurs dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Elektronnyj resurs]. URL: <https://contest.miroznai.ru/?p=7&cid=10> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

12. Organizaciya sovmestnoj uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v otkrytom informacionnom prostranstve: kol. monogr. / sost i obshch. red. A.V. Shtyrov. Volgograd, 2012.

13. Organizaciya, vnedrenie i soprovozhdenie nauchno-issledovatel'skih, obrazovatel'nyh i prosvetitel'skih setevyh proektov s ispol'zovaniem sovremennyh informacionnyh tekhnologij. Kurs povysheniya kvalifikacii dlya uchitelej Novonikolaevskogo rajona Volgogradskoj oblasti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://contest.miroznai.ru/?p=7&cid=6> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

14. Psihologo-pedagogicheskij klass. Kurs dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Elektronnyj resurs]. URL: <https://miroznai.ru/node/115> (data obrashcheniya: 20.06.2022).

15. Shtyrov A.V., Zemlyakov D.V., Kazanova N.V. Poznavatel'nyj portal «Miroznaj»: novye vozmozhnosti dlya formirovaniya otkrytogo obrazovatel'nogo i vospitatel'nogo prostranstva // Izv. Volgogr. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Problemy social'no-gumanitarnogo znaniya. 2015. T. 20. № 2(155). S. 215–217.

16. Shtyrov A.V., Zemlyakov D.V., Serov A.A., Yacenko N.V. Podgotovka uchitelej k organizacii issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya v hode provedeniya setevyh kraevedcheskih konkursov // Informacionnyj byulleten' Associacii «Istoriya i kom'pyuter». 2012. № 38. S. 220–221.

The experience of the implementation of the methodology of teachers' training to the web-based co-distributed activities at the example of the networking scientific and educational projects in Volgograd State Socio-Pedagogical University

The article deals with the description of the experience of the successful approbation of the methodology of the teachers' training to the co-distributed activities in the network format by Volgograd State Socio-Pedagogical University. There is demonstrated the potential of its usage in the process of the implementation of web-based scientific and educational projects, varying in the level of the organization, content, duration and coverage of the participants.

Key words: *teaching methods, co-distributed activities, networking cooperation, gradual training, web-based competition, psychological and pedagogical class.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2022)

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

ОБУЧЕНИЕ ИНФОРМАТИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВАХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЧАТ-БОТОВ*

Рассматриваются вопросы обучения учащихся программированию в образовательных онлайн-сообществах. Обсуждаются подходы к пониманию термина «образовательные онлайн-сообщества», реализации такого сообщества на веб-платформе. Обосновывается возможность обучения программированию с использованием элементов искусственного интеллекта – чат-ботов как специализированных программ-собеседников, рассматриваются интернет-ресурсы для создания чат-ботов.

Ключевые слова: *онлайн-обучение, образовательные онлайн-сообщества, обучение программированию, веб-платформы, искусственный интеллект, чат-бот.*

Изменения в современном обществе влияют на сферу образования, которой важно удовлетворять основным его запросам, адаптировать выпускников школ к меняющейся реальности, необходимости работать с большими потоками информации, непрерывно учиться, использовать для самообучения сетевые технологии, что приводит к появлению новых моделей образования. Модели образования с ис-

* 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» (теоретические и практические аспекты обучения информатике на основе образовательных онлайн-сообществ школьников) и в рамках научного проекта «Разработка образовательных технологий на базе искусственного интеллекта и роботизированных систем в учебном процессе профессионального образовательного учреждения», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 21.07.2021 № 073-03-2021-013/3 к соглашению от 18.01.2021 № 073-03-2021-013) (теоретические и практические аспекты использования методов искусственного интеллекта и чат-ботов для обучения информатике на примере обучения студентов, будущих учителей информатики, математики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета).

пользованием дистанционных и сетевых технологий отличаются изменившимися ролями субъектов образовательного процесса, направленностью обучающихся на самообразование, развитие и раскрытие их внутренних потребностей к учению [7; 9; 10; 14].

Важно отметить, что информатика является одной из ключевых дисциплин как в школах, так и в современных вузах. Анализируя опыт обучения информатике в современной школе, можно отметить трудности, с которыми сталкивается учитель информатики. Помимо специфики информатики, связанной с ростом объема ее содержания и непрерывным обновлением, в школе учебной программой для ее изучения отводится недостаточное количество часов. При этом содержание предмета включает большое количество сложного и абстрактного теоретического материала, много практических работ и заданий, вызывающих трудности у обучающихся при очном обучении, и, конечно, еще сильнее проявляется при организации онлайн-обучения [5; 8]. При организации онлайн-обучения информатике востребована высокая визуализация изучаемых объектов и процессов, максимальная активизация деятельности участников образовательного процесса с использованием современных форм контроля. Все это вызывает много дискуссий о целесообразности и возможностях онлайн-обучения школьников с использованием любых электронных носителей информации и обучения в сети Интернет [13–15]. Для решения обозначенных проблем учителю информатики нужны удобные инструменты для создания авторских электронных образовательных ресурсов и организации удаленного взаимодействия с обучающимися в любое удобное время независимо от места их нахождения, что особенно актуально в условиях вызовов, связанных с продолжающейся пандемией. В последние годы подобные инструменты предлагают различные онлайн-платформы и сервисы сети Интернет, где особое значение приобретают сетевые образовательные сообщества.

С опорой на работы С.В. Бондаренко, Д.Е. Вышегорцева, В.В. Гриншуна, М.В. Моисеевой, Р.Г. Рамазанова, М.В. Сафроновой, А.Н. Сергеева, С. Сойферт и др. под сетевым сообществом будем понимать группу людей, которые взаимодействуют с использованием коммуникаций сети Интернет, имеют между собой общие связи, способны к проявлению совместных форм активности и саморефлек-

сии [11; 13–16]. Под сетевыми образовательными сообществами будем понимать сетевые сообщества Интернета, направленные на решение педагогических задач учителя [16].

Часто под сетевыми образовательными сообществами понимают онлайн-сообщества. Под образовательными онлайн-сообществами будем понимать группу людей, вовлеченную в образовательное взаимодействие, совместную деятельность по приобретению новых знаний средствами инструментов сети Интернет для решения педагогических задач. В роли модераторов подобных онлайн-сообществ часто выступают создатели группы, а простейшая возможность коммуникаций в них может быть в виде возможности оставления комментариев (динамических сообщений с постоянными адресами) к публикуемому контенту или обмен файлами (можно использовать почту, файлообменники, конструкторы сайтов, сетевые сервисы и др.). Вслед за А.Н. Сергеевым, исследуя связи между педагогическими технологиями, современными сервисами Интернета и онлайн-сообществами, отметим, что онлайн-сообщества являются центральным связующим звеном образования и Интернета, поскольку они функционируют на основе технологий сети Интернет и в соответствии с реализуемыми педагогическими технологиями [15; 16].

Обучение в образовательных онлайн-сообществах отличается специфической виртуальной образовательной средой, в которой коммуникационные процессы протекают интенсивно, с высокой мотивацией обучения, позволяют приобретать опыт общения с другими людьми, учиться поддерживать друг друга и обучаться через практику [11]. Важно отметить, что на основе использования онлайн-сообществ можно, не ограничиваясь узкими образовательными задачами, связанными непосредственно с обучением, влиять на становление картины мира обучаемых, их систему ценностей, участвовать в их становлении как личностей, социализации в обществе [17]. Е.Д. Патаракин подчеркивает важность вопросов организации и развития сетевых сообществ, активного участия в них педагогов, чтобы, насколько это возможно, направлять и контролировать образовательное взаимодействие в сетевых сообществах [12, с. 114].

Анализ возможностей организации образовательного взаимодействия в онлайн-сообществах позволил выделить основные инструменты [5; 8; 13]:

- по созданию и использованию опросов и голосования;
- отправке сообщений как в сообщество, так и лично учителю;
- постановке обучающимися лайков, которые позволяют быстро отследить тех, кто просмотрел учебный материал;
- созданию репостов, чтобы делиться интересной и нужной информацией из сети Интернет или подобных сообществ, позволяющих делать обсуждения в группах;
- публикации интерактивного мультимедийного контента в онлайн-сообществе;
- организации диалога с целью лучшего усвоения просмотренного учебного материала путем задавания вопросов по ходу просмотра опубликованного в сообществе интерактивного мультимедийного контента в комментариях, причем помимо ответов на вопросы учителя можно давать задание участникам сформулировать свои вопросы к просмотренному учебному материалу;
- проверке учителем выполненных заданий, присланных файлов мультимедиа или голосовых сообщений;
- бесплатной организации совместных аудиозвонков и видеоконференций;
- использованию чат-ботов или автоматической рассылки сообщений.

Удаленное взаимодействие в онлайн-сообществах связано с большим количеством пользователей, огромными потоками информации, что требует дополнительных временных и материальных ресурсов от учителя. Развитие средств искусственного интеллекта принесло учителю много удобных инструментов, облегчающих организацию образовательной деятельности в онлайн-сообществах. Использование средств искусственного интеллекта, в которых все активнее моделируются человекоподобные интерфейсы между обучающимися и содержанием обучения в виде педагогических агентов, позволяет сделать виртуальное общение со школьниками «умным», что облегчает взаимодействие с обучающимися в образовательных сетевых сообществах при взаимодействии с большим количеством школьников через онлайн-курсы, социальные сети или мессенджеры.

Одним из подобных средств являются чат-боты (программы-собеседники), способные имитировать человеческое общение средствами ведения диалога и эффективно реализовать информационную поддержку при онлайн-обучении [6]. Интерес к способам реализации

чат-ботов для использования в образовании возрастает в связи с переходом массовых коммуникаций в сетевые сообщества и мессенджеры, а также благодаря возможностям чат-ботов реализовывать мгновенную доступность в любой день и любое время, реагирования как на текстовые сообщения, так и на голосовые, непринужденного взаимодействия с обучающимися, организации интерактивного диалога и различных способов контроля [7].

Перспективность использования чат-ботов отмечают в своих работах Б.С. Горячкин, А.Н. Богданова, А.А. Быков, Н.Н. Зильберман, О.М. Киселева, К.В. Киуру, Е.Е. Попова, Г.А. Федорова, А.А. Чивилев и др. [3; 4; 7; 8; 11]. В российских образовательных организациях сегодня начинают изучать основы искусственного интеллекта пока на дополнительных или внеклассных занятиях, кружках или элективных курсах [2]. Школьники учатся самостоятельно разрабатывать чат-ботов, что помогает развивать логическое и алгоритмическое мышление и формировать умения «составлять логически обоснованную и непротиворечивую систему диалога; продумывать все возможные варианты вопросов пользователя; понимать сущность управляющих конструкций “ветвление” и “цикл”» [Там же, с. 40].

Под чат-ботом будем понимать программу, имитирующую виртуального собеседника, имеющую целью автоматизацию предоставления пользователю интерактивного интерфейса взаимодействия с использованием методов искусственного интеллекта [1; 6; 8]. Чат-боты обладают многозадачностью, удобны при взаимодействии за счет имитации разговора с собеседником, кроссплатформенны, помогают вовлекать в образовательный процесс школьников и получать обратную связь с ними, позволяют управлять автоматическими рассылками, отвечать на часто задаваемые вопросы, оповещать участников о какой-либо новой информации, запланированных трансляциях и видеовстречах, а также проводить конкурсы и опросы.

Отметим, что учитель информатики может написать авторский чат-бот или использовать для создания чат-ботов специализированные сервисы сети Интернет, обладающие достаточно большими возможностями по использованию их в образовательных целях. При написании кода авторского чат-бота часто применяются языки JavaScript, PHP, Python с использованием фреймворка Django, также можно скачать в сети Интернет чат-боты с откры-

тым кодом. Использование чат-ботов с открытым кодом или написание собственных дает больше возможностей, такие чат-боты могут быть более продвинутыми, запоминать действия и запросы пользователей, распознавать даже их настроение и др.

При использовании сервисов с конструкторами знание языков программирования не требуется, но имеются некоторые ограничения, связанные как с выбором тарифного плана, так и с возможностями конструкторов, которые работают по заданному им алгоритму, что не позволяет им справляться со сложными запросами. Большое значение при создании чат-ботов в конструкторе имеет сценарий, который важно тщательно продумывать.

На сегодняшний день существуют различные классификации чат-ботов, среди которых можно выделить две группы, в основе которых лежат:

- 1) визуальные конструкторы диалогов;
- 2) использование языков или платформ, требующих от пользователей специальных навыков программирования [1; 6].

К платформам, требующим навыков программирования, можно отнести, например, отечественную платформу DeepPavlov (<http://deerpavlov.ai>) с использованием встроенных элементов искусственного интеллекта, являющуюся фреймворком с открытым исходным кодом для создания чат-ботов и виртуальных помощников, позволяющую ее использовать и новичкам (содержит достаточное количество пособий и учебных видео), и профессионалам. Сеть Интернет предоставляет большое количество сервисов с визуальными конструкторами, позволяющими создать чат-бота без навыков программирования (например, сервисы Aimylogic, Borisbot, Botmother, Chatgun, Flow XO, Manybot, RoboChat.io, Senler и др.).

Для создания образовательного чат-бота учителем информатики можно особо выделить сервисы Senler (<http://senler.ru/#bots>) и BorisBot (<http://borisbot.com>). Рассмотрим подробнее возможности данных сервисов.

Senler предназначен для разработки чат-ботов и рассылок для социальной сети «ВКонтакте». Сервис позволяет создать бесплатно чат-бота, однако имеется ограничение для количества рассылок (в бесплатном режиме до 50 сообщений в день). Если нужны рассылки для большего количества участников, то сервис предлагает недорогие тарифы. Удобны возможности сервиса по отслеживанию статистики подписок в сообществах «ВКонтакте»,

добавлению к рассылкам файлов с мультимедиа, планированию рассылок на определенное назначенное время для видеоконференций или вебинаров.

BorisBot является конструктором по созданию чат-ботов для образования и бизнеса. Его можно использовать для поддержки учебного процесса не только в социальных сетях или мессенджерах, но и при интеграции чат-бота в личный сайт педагога или онлайн-курс. Данный сервис содержит много шаблонов, удобную и качественную бесплатную версию с небольшим ограничением одновременной работы с сервисом (до 20 пользователей одновременно).

BorisBot имеет несколько тарифных планов с различными функциями для разной цели и аудитории. Начальный тариф является бесплатным и, несмотря на определенные ограничения, имеет ряд возможностей: создание чат-бота для браузера, Telegram, «ВКонтакте», Facebook*; неограниченное количество подписчиков; рассылка сообщений; встроенная поддержка. В платных версиях добавляется аналитика, расширенные настройки скриптов, увеличение количества одновременных пользователей и прочее.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете ведется активная работа по формированию готовности будущих учителей информатики, математики и физики использовать возможности образовательных онлайн-сообществ в обучении школьников. На базе социальной сети вуза (<http://edu.vspu.ru>) создаются онлайн-курсы и проекты студентов и учителей образовательных школ. Ведется также работа по исследованию возможностей социальных сетей для обучения, например, возможности сети «ВКонтакте» и др. Студенты, будущие учителя информатики, математики и физики, разрабатывают онлайн-курсы, онлайн-сообщества, создают авторские чат-боты на языке Python, используют сервисы по созданию чат-ботов и др.

На рис. 1 представлен пример использования чат-бота, разработанного студентами в сервисе BorisBot и интегрированного с использованием HTML-кода на онлайн-курс для школьников «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» (<http://lms.vspu.ru/courses/razrabotka-kompyuternyih-igr-dlya-mobilnyh-ustroystv>) [9].

Интегрированный в онлайн-курс чат-бот ведет учебный диалог с обучающимися на

* Социальная сеть, запрещенная в РФ.

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

Урок 2. Разветвляющийся алгоритм. Продолжаем создание игры «Поймай меня»

Продолжаем создание игры «Поймай меня».

На данном уроке:

- дополним интерфейс игры,
- запрограммируем подсчет очков и промахов,
- составим условие победы.

Для дальнейшей разработки игры нам и понадобится изучить особенности использования разветвляющихся алгоритмов.


Результат: завершенная игра.

Привет! Сегодня на этом уроке я буду твоим помощником.

Как тебя зовут?

Иван

Иван, рад знакомству! Давай начнем наш урок!



Отлично! Мы продолжаем создание игры «Поймай меня». И сегодня мы дополним интерфейс игры, запрограммируем подсчет очков и промахов и составим условие победы.

OK
ВЕРНУТЬСЯ К ПРЕДЫДУЩЕМУ УРОКУ

Powered by [BorisBot](#)

Urok_2

Подготовить отчет

← Предыдущий раздел Следующий раздел →

Наталья Куликова
Выйти →

Ред.

- ▶ Урок 1. Разработка игры "Поймай меня" для мобильных устройств с использованием линейных алгоритмов
- ▶ Урок 2. Разветвляющийся 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



Полный список подписчиков и статистика курса →

Рис. 1. Пример использования чат-бота на онлайн-курсе онлайн-платформы ВГСПУ

курсе, направляет их работу, проводит тестирование, помогает переходить к нужным разделам и материалам курса и др.

Для разработки уникального чат-бота на платформе BorisBot учителю необходимо пройти регистрацию, создать проект и приступить к работе над чат-ботом. При создании бота программа предлагает воспользоваться шаблоном или создать чат с нуля. Для конструирования чат-бота не требуется знаний и навыков по программированию, поскольку чат-бот собирается с использованием взаимосвязанных блоков.

Конструктор содержит более 20 типов блоков: открытый текст, кнопки (одиночный и множественный выбор), таймаут, таблица, оценка, предсказуемый вопрос, http-запрос, уведомление и др. Внутри каждого блока должны находиться текст (сообщение для пользователя) и определенные действия, на-

пример ожидание ответа пользователя или отображение кнопок. В блоки можно добавлять текст, изображения, видео и ссылки. Все созданные блоки связаны между собой для выстраивания логики системы и общения с участниками с возможностью разных исходов событий. Пример создания чат-бота для поддержки онлайн-курса по разработке компьютерных игр представлен на рис. 2.

Стоит отметить, что в процессе конструирования чат-бота учитель может мгновенно протестировать его без регистрации дополнительных пользователей.

BorisBot позволяет создавать в рамках чат-бота различные тесты, квесты и квизы. Для этого учителю следует заранее подготовить материал или вопросы с возможными вариантами ответов, которые будут встраиваться в чат-бот. Фрагмент примера теста показан на рис. 3.



Рис. 2. Пример процесса разработки чат-бота на платформе BorisBot

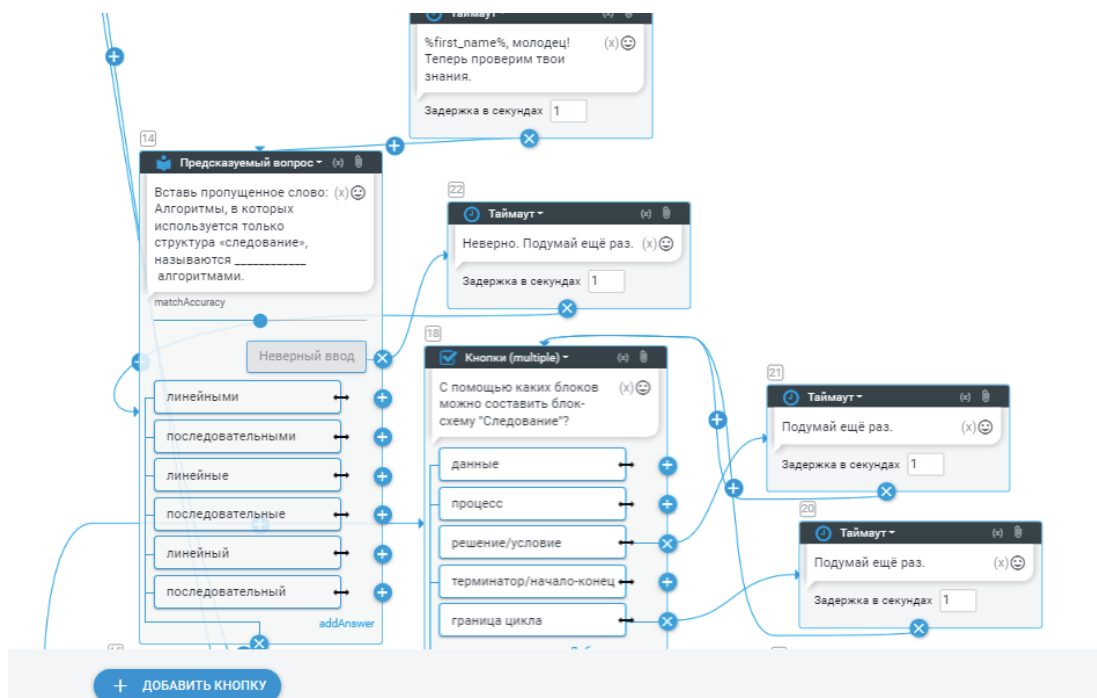


Рис. 3. Пример создания тестовой части в чат-боте на платформе BorisBot

В связи с ростом активности школьников в социальных сетях и использования мессенджеров будущие учителя учатся создавать онлайн-сообщества на их основе для непрерывной поддержки учебного процесса. Так, социальная сеть «ВКонтакте» позволяет:

- создавать образовательные онлайн-сообщества;
- добавлять к ним чат-ботов;
- создавать на основе сообщества странички образовательных сайтов и ссылаться на них.

Далее рассмотрим пример онлайн-сообщества, созданного для поддержки обучения программированию в рамках курса «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств», чтобы оперативно доносить информацию обучающимся и взаимодействовать с ними в любое время. Чат-бот предоставляет обучающимся информацию об уроках, расписании и домашнем задании, а также принимает от обучающихся вопросы, которые они стесняются задавать учителю или в присутствии других обучающихся. Ответы на нестандартные вопросы обучающихся приходят немного позже, т. к. на них отвечает не бот, а администратор.

Отметим, что в качестве администратора может отвечать на вопросы учитель или обучающийся, который ранее успешно прошел обучение на курсе и для большего закрепления своего результата захотел быть помощником и наставником на курсе. На рис. 4 представлен пример онлайн-сообщества в социальной сети «ВКонтакте» и встроенного в

него чат-бота в качестве помощника и гида по сообществу.

Далее приведен пример процесса разработки в сервисе Senler чат-бота для онлайн-сообщества в социальной сети «ВКонтакте» студентами, будущими учителями информатики, математики и физики (рис. 5).

Помимо социальной сети «ВКонтакте» при сетевом взаимодействии с учениками студенты используют различные мессенджеры, например Telegram. Telegram позволяет использовать чат-боты, разработанные в сторонних сервисах.

В качестве примера рассмотрим встроенный в систему Telegram чат-бот, созданный в описанном ранее сервисе BorisBot. Особенность мессенджера Telegram заключается в том, что для полноценного использования чат-ботов в своих целях необходимо заранее создать основу, содержащую название и индивидуальное имя будущего бота, обратившись к встроенной системе @BotFather. BotFather отвечает за управление и редактирование всех ботов в Telegram. Пример диалога с чат-ботом в процессе обучения программированию представлен на рис. 6.

Развитие информационного общества требует от школы использование образовательных онлайн-сообществ, социальных сетей, популярных среди обучающихся мессенджеров и систем искусственного интеллекта, что вносит свои коррективы в образовательный процесс. Учителю важно уметь грамотно использовать новые сетевые интерактивные инструменты, которые упрощают его взаи-

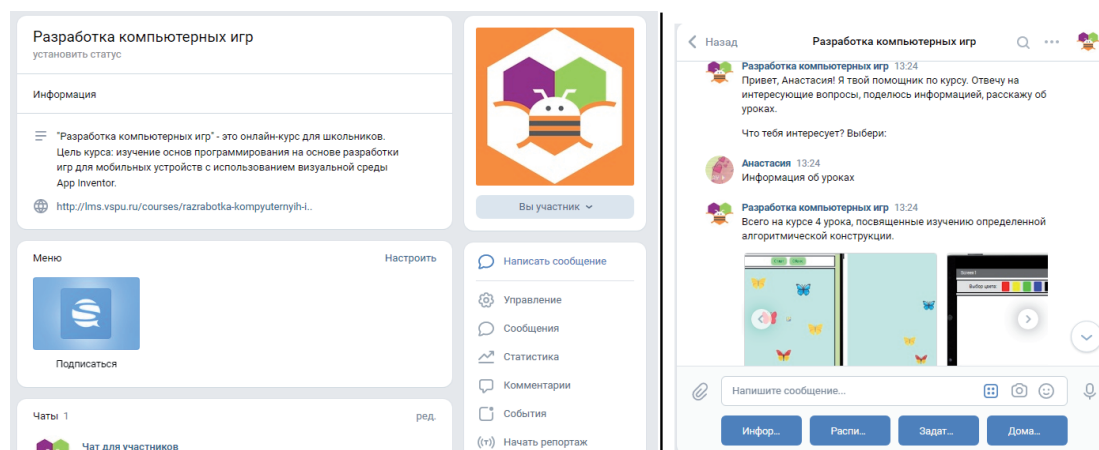


Рис. 4. Пример сообщества и встроенного чат-бота в сети «ВКонтакте»

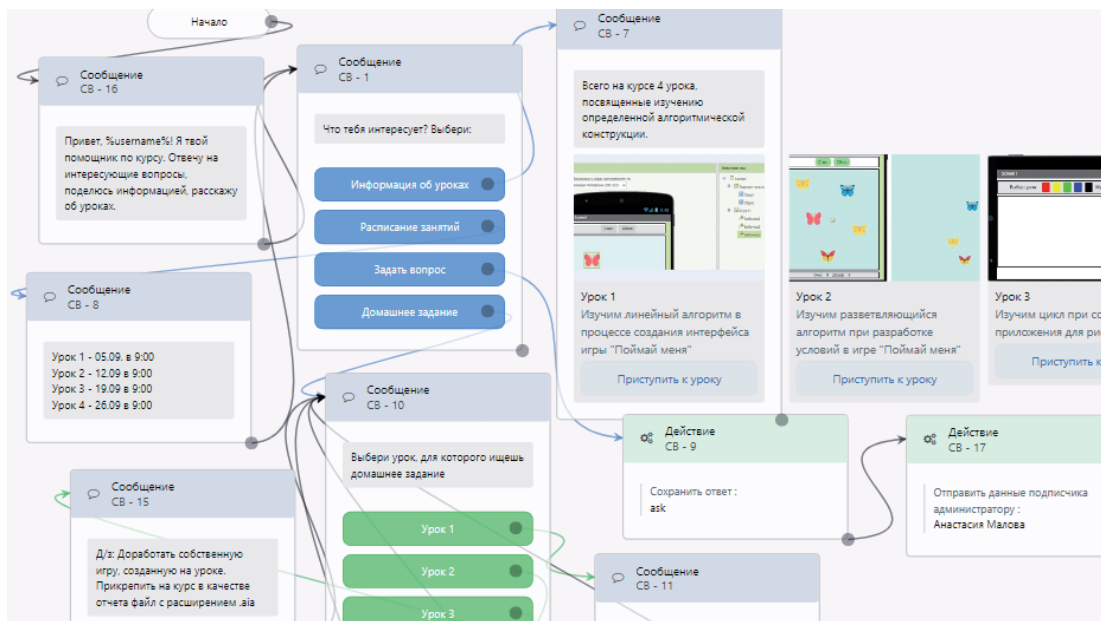


Рис. 5. Пример разработанного в сервисе Senler чат-бота для онлайн-сообщества на платформе «ВКонтакте»

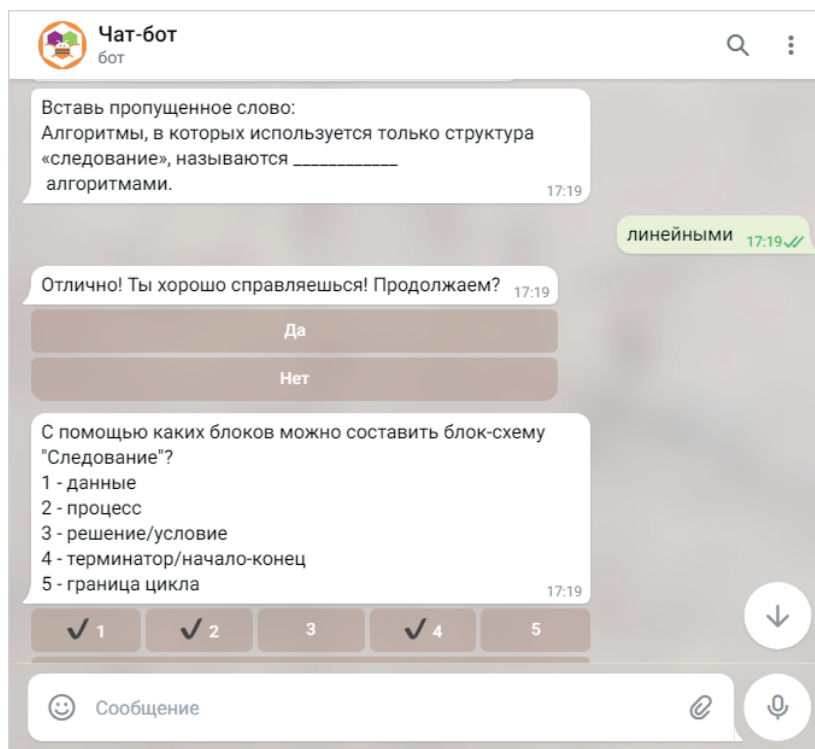


Рис. 6. Пример учебного диалога в разработанном студентами чат-боте для Telegram

модействие с обучающимися, позволяют поддерживать обучение в любое время и любом месте.

В заключение отметим, что на сегодняшний день требуется более глубокое изучение вопросов, связанных с созданием онлайн-сообществ, методических особенностей организации обучения на их основе, вопросов использования мессенджеров на уроках и вне школы, чтобы они служили для развития обучающихся и повышали качество обучения учебному предмету, а не являлись вредной для здоровья и внимания школьников помехой на уроках. Отдельно необходимо выделить вопросы, связанные с юридической стороной организации обучения на основе онлайн-сообществ и вопросы организации информационной безопасности школьников, особенно в сообществах, функционирующих на базе социальных сетей, таких как сеть «ВКонтакте» и др., которые требуют широкого обсуждения. Например, создание условий функционирования на основе социальных сервисов Интернета («ВКонтакте» и др.) достаточно просто с технической стороны, но несет в себе определенные риски, связанные с глобальной сетью, незащищенностью личной информации обучающихся, угрозами буллинга в Сети и др.

Список литературы

1. Антоненко Н.А., Бабаев А.Б., Екатеринбург А.Л., Наташкина Е.А. Сравнительный анализ популярных платформ для создания чат-бота // Информационные технологии. Проблемы и решения. 2020. № 3(12). С. 121–125.
2. Богданова А.Н., Федорова Г.А. Чат-боты как компонент содержания обучения основам искусственного интеллекта в школе // Информатика в школе. 2022. № 2(175). С. 39–45. DOI: 10.32517/2221-1993-2022-21-2-39-45.
3. Быков А.А., Киселева О.М. Оценка эффективности применения чат-бота как информационной поддержки преподаваемой дисциплины [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31481&ysclid=19h1pqf9hz350496749> (дата обращения: 23.06.2022).
4. Горячкин Б.С., Галичий Д.А., Цапий В.С., Бурашников В.В., Крутов Т.Ю. Эффективность использования чат-ботов в образовательном процессе // E-Scio. 2021. № 4(55). С. 529–551.
5. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Цымбалюк Г.В. Онлайн обучение основам программирования и робототехнике в сетевых образовательных сообществах учащихся // Педагогическая информатика. 2021. № 4. С. 29–39.
6. Исаев К.В., Милютин Е.М. Чат-боты: теория и практика разработки // Вестн. образоват. консорциума Среднерусский университет. Информационные технологии. 2021. № 2(18). С. 4–7. DOI: 10.52374/85952142_2021_18_2_4.
7. Киуру К.В., Попова Е.Е., Маковецкая Ю.Г. Новые технологии дистанционного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 196–199.
8. Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В., Малова А.И. Использование чат-ботов при обучении информатике в сетевых образовательных сообществах школьников // Современные информационные технологии в образовании: материалы XXXIII Конференции с междунар. участием. Троицк, Москва, 29–30 июня 2022 г. Троицк, М., 2022. С. 301–304.
9. Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В., Малова А.И. Онлайн-курс «Разработка компьютерных игр для мобильных устройств» при обучении школьников алгоритмизации и программированию // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 6(159). С. 38–45.
10. Куликова Н.Ю., Данильчук Е.В., Сергеев А.Н. Онлайн-обучение школьников информатике на основе веб-платформы с интерактивными плакатами: теория и опыт реализации // Информатика и образование. 2021. № 6(325). С. 29–37. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-6-29-37.
11. Моисеева М.В., Софферт С. Феномен виртуальных учебных сообществ // Информационное общество. 2001. № 4. С. 51–53.
12. Патаркин Е.Д. Проект «Обучение и доступ к Интернету»: устройство сетевых сообществ. М., 2004.
13. Пономарева Ю.С., Кузина Ю.А. Структурная модель методики применения цифровых образовательных ресурсов в онлайн-сообществах учащихся школ // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 3(166). С. 76–81.
14. Рамазанов Р.Г., Гриншкун В.В. Влияние сетевых сообществ и перехода к Web 3.0 на смену подходов к получению образования // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2018. Т. 15. № 1. С. 89–100.
15. Сергеев А.Н. Сетевой образовательный проект как способ создания сетевого образовательного сообщества [Электронный ресурс] // Грани познания. 2009. № 4(5). С. 47–50. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/125_pub.pdf (дата обращения: 12.06.2022).
16. Сергеев А.Н. Становление и развитие сетевых сообществ педагогов в социальной образовательной сети: теоретические основы и практика реализации в ВГСПУ // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 151–154.
17. Черкасов Р.В. О принципах организации образовательного сетевого сообщества // Вестн.

Самар. гос. техн. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2010. № 6(14). С. 177–183.

* * *

1. Antonenko N.A., Babaev A.B., Ekaterinichev A.L., Natashkina E.A. Sravnitel'nyj analiz popularnyh platform dlya sozdaniya chat-bota // Informacionnye tekhnologii. Problemy i resheniya. 2020. № 3(12). S. 121–125.

2. Bogdanova A.N., Fedorova G.A. Chat-boty kak komponent sodержaniya obucheniya osnovam iskusstvennogo intellekta v shkole // Informatika v shkole. 2022. № 2(175). S. 39–45. DOI: 10.32517/2221-1993-2022-21-2-39-45.

3. Bykov A.A., Kiseleva O.M. Ocenka effektivnosti primeneniya chat-bota kak informacionnoj podderzhki prepodavaemoj discipliny [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31481&ysclid=19h1pqf9hz350496749> (data obrashcheniya: 23.06.2022).

4. Goryachkin B.S., Galichij D.A., Capij V.S., Burashnikov V.V., Krutov T.Yu. Effektivnost' ispol'zovaniya chat-botov v obrazovatel'nom processe // E-Scio. 2021. № 4(55). S. 529–551.

5. Danil'chuk E.V., Kulikova N.Yu., Cymbalyuk G.V. Onlajn obuchenie osnovam programirovaniya i robototekhnike v setevyh obrazovatel'nyh soobshchestvah uchashchihsya // Pedagogicheskaya informatika. 2021. № 4. S. 29–39.

6. Isaev K.V., Milyutina E.M. Chat-boty: teoriya i praktika razrabotki // Vestn. obrazovat. konsorciuma Srednerusskij universitet. Informacionnye tekhnologii. 2021. № 2(18). S. 4–7. DOI: 10.52374/85952142_2021_18_2_4.

7. Kiuru K.V., Popova E.E., Makoveckaya Yu.G. Novye tekhnologii distancionnogo obucheniya v sisteme vysshego i dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75-3. S. 196–199.

8. Kulikova N.Yu., Danil'chuk E.V., Malova A.I. Ispol'zovanie chat-botov pri obuchenii informatike v setevyh obrazovatel'nyh soobshchestvah shkol'nikov // Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy XXXIII Konferencii s mezhdunar. uchastiem. Troick, Moskva, 29–30 iyunya 2022 g. Troick, M., 2022. S. 301–304.

9. Kulikova N.Yu., Danil'chuk E.V., Malova A.I. Onlajn-kurs «Razrabotka komp'yuternyh igr dlya mobil'nyh ustrojstv» pri obuchenii shkol'nikov algoritimizacii i programmirovaniyu // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 6(159). S. 38–45.

10. Kulikova N.Yu., Danil'chuk E.V., Sergeev A.N. Onlajn-obuchenie shkol'nikov informatike na osnove veb-platformy s interaktivnymi plakatami: teoriya i opyt realizacii // Informatika i obrazovanie.

2021. № 6(325). S. 29–37. DOI: 10.32517/0234-0453-2021-36-6-29-37.

11. Moiseeva M.V., Sojfer S. Fenomen virtual'nyh uchebnyh soobshchestv // Informacionnoe obshchestvo. 2001. № 4. S. 51–53.

12. Patarkin E.D. Proekt «Obuchenie i dostup k Internetu»: ustrojstvo setevyh soobshchestv. M., 2004.


13. Ponomareva Yu.S., Kuzina Yu.A. Strukturnaya model' metodiki primeneniya cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov v onlajn-soobshchestvah uchashchihsya shkol // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. № 3(166). S. 76–81.

14. Ramazanov R.G., Grinshkun V.V. Vliyanie setevyh soobshchestv i perekhoda k Web 3.0 na smenu podhodov k polucheniyu obrazovaniya // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Informatizaciya obrazovaniya. 2018. T. 15. № 1. S. 89–100.

15. Sergeev A.N. Setevoy obrazovatel'nyj proekt kak sposob sozdaniya setevogo obrazovatel'nogo soobshchestva [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2009. № 4(5). S. 47–50. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/125_pub.pdf (data obrashcheniya: 12.06.2022).

16. Sergeev A.N. Stanovlenie i razvitie setevyh soobshchestv pedagogov v social'noj obrazovatel'noj seti: teoreticheskie osnovy i praktika realizacii v VGSPU // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2013. № 11. S. 151–154.

17. Cherkasov R.V. O principah organizacii obrazovatel'nogo setevogo soobshchestva // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2010. № 6(14). S. 177–183.



**Teaching Computer Studies
in the educational online communities
of the schoolchildren
with the use of the chat bots**

The article deals with the issues of the programming training of the students in the educational online communities. There are discussed the approaches to the comprehension of the term “educational online community” and the implementation of the community at the web platform. There is substantiated the potential of the programming training with the use of the elements of the artificial intelligence – the chat bots as the specialized programs – the conversation participants. The authors consider the Internet resources for the creation of the chat bots.

Key words: *online learning, educational online community, programming training, web platform, artificial intelligence, chat bot.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2022)

Э.Р. ДИКИХ
(Омск)

ПЕРСониФИКАЦИЯ КАК ПРИНЦИП РЕАЛИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Актуализируется проблема организации гибридного обучения в условиях цифровизации образования. Кроме того, описывается идея персонификации обучения. Персонификация рассматривается как принцип организации гибридного обучения, определяются качественные характеристики персонифицированного гибридного обучения.



Ключевые слова: гибридное обучение, цифровизация, персонификация, гуманитаризация, онлайн-обучение, субъектная позиция обучающегося.

Основные направления изменений, происходящих сегодня в образовании (и в школьном, и в профессиональном), связаны с переходом к гуманитарным моделям образования и гибридизацией образовательных систем. С одной стороны, система образования должна обеспечивать гибкие, нелинейные траектории, учитывать особенности обучающихся, с другой – внешняя среда и обстоятельства диктуют условия, в которых невозможно существовать в рамках одной системы (формы, технологии, идеи), что определяет сложности выстраивания этих траекторий в сложном многомерном неоднородном пространстве.

Тенденция гибридизации образования в исследованиях понимается по-разному. Более того, даже термин «гибридное обучение» еще не фундаментализировался в педагогической науке. Нет единого подхода к пониманию этого феномена с точки зрения педагогики, поэтому его активно синонимизируют с терминами «смешанное обучение» или «интегрированное обучение». Рассматривая термин «гибридное обучение», обратимся к понятию «гибрид». Понятие «гибрид» изначально зародилось в естественно-научных дисциплинах еще в XVIII в. (К. Линней). Гибрид является

результатом, продуктом процесса гибридизации. Под термином «гибридизация» А.С. Семеновский [6] понимает скрещивание между особями, принадлежащими к разным видам. Кроме того, ученый подчеркивает важный нюанс: наличие переходов между различными категориями скрещиваний (особей, рас, подвидов, видов и т. д.) не должно мешать пониманию глубоких качественных различий между ними. Иначе говоря, полученная интеграция все равно сохраняет начальные, первичные свойства каждого из компонентов целого. Эта позиция остается очень важной при переходе термина в другие области науки и промышленности: лингвистику, физику, автомобилестроение и т. д. Отмечаем, что при переходе термина в педагогику также эта позиция остается ведущей: гибрид рассматривается как результат соединения нескольких компонентов, существующих автономно, для создания более крупной системы, обладающей качественно новыми характеристиками, при этом сохраняя особенности каждого из компонентов.

Зарубежные исследователи [Там же] синонимизируют термин «гибридное» с термином «смешанное» и понимают гибридное обучение как логичное, последовательное развитие традиционных форм в условиях изменения среды обучения с применением сети Интернет.

Важно, что исследователи предлагают свою классификацию форм такого обучения с применением информационных технологий в соответствии с количеством времени, которое обучаемый проводит онлайн:

- 1) web-enhanced (минимальное – использование онлайн-деятельности: программа и объявления о курсе);
- 2) blended (до 45% онлайн);
- 3) hybrid (45–80% онлайн);
- 4) fully online (более 80% онлайн) [Там же].

Однако мы считаем, что «гибридное обучение» и «смешанное обучение» – это разные термины. В смешанном обучении обучающиеся по заранее спланированному расписанию обучаются сначала офлайн, а затем онлайн. При гибридном обучении офлайн и онлайн существуют параллельно, участники могут присутствовать на занятии как лично, так и дистанционно. Именно эта возможность выбора формы освоения содержания и определяет возможность учета и принятия потребностей каждого обучающегося, что очень соотносит-

* Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Профессиональная компетентность педагога для реализации гибридного обучения» (дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2022-035/3 от 08.06.2022).

ся с тенденцией гуманитаризации современно-го образования.

Сегодня становится очевидной позиция, что вся система образования должна обеспечить стремительный, но качественный переход к цифровой экономике, цифровому образованию, цифровому обществу. Наряду с этим нельзя не зафиксировать наличие цифрового «разрыва». Так, остается актуальной проблема выбора образовательных стратегий подготовки для преодоления этого «разрыва», определения инструментов, способствующих и обеспечивающих сокращение этого «разрыва». Очевидно, что необходимо менять не только средства подготовки, но и образовательные технологии, образовательные стратегии. Процесс цифровизации образования проявляется далеко не в создании электронных учебных книг, пособий, онлайн-курсов и т. д. На сегодняшний день всем становится ясно, что границы образовательного процесса стираются, изменяются не только способы и технологии взаимодействия, изменяются площадки и пространства организации образовательного процесса, общения обучающихся и преподавателей, обучающихся между собой.

Именно с тенденцией цифровизации, на наш взгляд, связан сегодня процесс гибридизации обучения. Одной из самых актуальных проблем становится проблема организации обучения в новом режиме, сочетающем онлайн- и офлайн-обучение («смешанном» «гибридном»), с использованием новых цифровых форм и средств без потери качества образования.

Сегодня можно с уверенностью говорить, что качество образования обеспечивают становление субъектной позиции обучающегося, обеспечение свободы образовательного выбора, нелинейное построение образовательного процесса за счет повышения вовлеченности обучающегося в собственное образование. Становление и дальнейшее развитие субъектной позиции обучающегося напрямую соотносится с идеями гуманитаризации образования.

Идея гуманитаризации образования предполагает соотношение любых действий с природой человека, необходимость учета особенностей и характеристик природы человека в любой деятельности. Ведь именно учет особенностей, склонностей, природных задатков и характеристик человека обуславливает не просто вовлеченность в процесс, а мотивированную вовлеченность в любой процесс, в том числе и образовательный. Именно ориентация

на внутреннюю мотивацию вследствие учета природных потребностей обучающегося является залогом качественного становления субъектной позиции в освоении содержания образования и субъектного опыта в освоении образцов деятельности.

Субъектная позиция обучающегося в процессе обучения обуславливает необходимость перехода к новым формам обучения, учитывающим природные особенности обучающегося. Такое обучение предоставляет возможности осуществления осознанного выбора сначала в учебной, потом – в учебно-профессиональной, а затем – в профессиональной деятельности как наиболее предпочитаемого образа жизни, отвечающего ожиданиям, интересам и планам обучающихся.

Необходимость обеспечения системой образования субъектной позиции обучающегося актуализирует вопрос о переходе к новым персонифицированным формам и траекториям проектирования образовательного процесса в любой образовательной организации и в рамках любой формы организации образовательного процесса. В нашем исследовании мы используем термин «персонификация», т. к., на наш взгляд, именно он отражает характер взаимодействия, необходимый для достижения качества образования.

В современных исследованиях «персонификации образования» рассматривается как особая форма организации образовательного процесса, которая основана на возможности ученика реализовать свой индивидуальный опыт познания, учебной деятельности, поведения [1]; учитывает особенности индивидуальных различий обучающихся [5]; в котором содержание, формы и методы обучения являются предметом выбора, обсуждения и результатом совместной проекторочной деятельности [3]; который основан на специфической самоорганизации студентом своего личностного образовательного пространства [2]. Другими словами, персонификация характеризуется активной, вовлеченной деятельностью обучающегося, ставит обучающегося в центр процесса обучения. Персонификация (в отличие от терминов «дифференциация» и «индивидуализация») ставит главной целью не определение особенностей школьника, которые важно учесть при проектировании образовательной среды (образовательной траектории) с тем, чтобы максимально ее адаптировать к этим особенностям, а осознание каждым обучающимся как субъектом образова-

тельной среды своих образовательных потребностей, развитие способности управлять собственным учением и находить возможности для их удовлетворения.

Очевидно, что реализация идеи персонифицированного подхода к организации обучения должна стать одной из основополагающих в современной образовательной действительности. Необходимо поддерживать и развивать базовые позиции становления субъектности в обучении, внутренней мотивации к обучению. С этой точки зрения персонификация должна рассматриваться как один из принципов реализации процесса обучения в гибридном формате.

Принцип персонификации при реализации гибридного обучения подразумевает следующее: онлайн-обучение, даже если оно осуществляется в гибридном формате, характеризуется стиранием пространственных границ. Мы не можем увидеть, каким образом и с каким результатом обучающийся освоил тот или иной компонент содержания образования здесь и сейчас, своими глазами. Это определяет сложность или вообще отсутствие возможности прогнозирования в проектировании и реализации индивидуальных образовательных траекторий в дальнейшем образовательном процессе, т. е. ставит под сомнение саму идею развития субъектности обучающегося в процессе освоения содержания образования, осуществляемого в гибридной модели. Однако именно возможности цифровизации дают перспективу для персонификации образования, реализуемого в гибридном формате. С одной стороны, гибридное обучение необходимо организовывать с позиций развития субъектной позиции обучающегося в процессе освоения содержания образования, с другой – сущность гибридного обучения обеспечивает дополнительные возможности для персонификации процесса обучения в этом формате за счет цифровых технологий, без которых его организация не видится возможной.

Итак, можем выделить качественные характеристики гибридного обучения, организованного в рамках идеи персонификации образования.

Первая характеристика – нелинейность. Очевидно, что действительная нелинейность образовательного процесса может быть организована только в случае осознания субъектом своих образовательных потребностей и с использованием возможностей не только формального образования, но и неформального и

информального. Получая опыт освоения ресурсов всех видов образования в гибридной модели, обучающийся выстраивает свою персонифицированную образовательную траекторию. Отметим, что в данном вопросе очень важен контекст, который задается в процессе освоения содержания образования. Очевидно, что контекст освоения содержания неформального образования будет отличаться от контекста формального образования, что впоследствии будет отражаться на мотивации и образовательных результатах. А как итог, как раз и будет определять нелинейную (персонифицированную) образовательную траекторию обучающегося.

Вторая характеристика – объективность мониторинга процесса и результатов обучения. Использование технологий цифрового двойника, цифрового следа и Big Data позволяет создать систему персонифицированного мониторинга успешности обучения и динамики развития обучающегося. Никакие традиционные технологии не позволяют это осуществить. Использование потенциала технологий цифрового двойника определяет базовое условие реализации персонифицированного обучения – дает объективную оценку результата и процесса освоения содержания образования. Именно объективность мониторинга качества и процесса, и результата обучения ставят цифровые технологии вне конкуренции с другими способами получения такого рода данных. Только цифровые технологии позволяют выявить и зафиксировать не только успехи и положительные результаты, но и определить сложности, затруднения, проблемы, с которыми сталкивается каждый обучающийся. И очевидно, что фиксация этих показателей для каждого обучающегося будет в том числе определять персонифицированную образовательную траекторию.

Третья характеристика – индивидуальный темп освоения содержания образования каждым обучающимся. Персонифицированное гибридное обучение способно обеспечить индивидуальный, комфортный для каждого обучающегося темп освоения содержания образования. Эта характеристика является чрезвычайно важной, т. к. именно гибридное обучение обеспечивает возможность офлайн наблюдать и оценивать деятельность обучающихся, изменять по необходимости задания, корректировать план занятия и дальнейшую стратегию освоения материала, осуществлять переходы от фронтальной работы к группо-

вой или индивидуальной. Тем не менее действительно индивидуальный темп деятельности может быть реализован в случае осуществления качественного мониторинга этой деятельности и с учетом индивидуальных особенностей и потребностей ребенка. Эти условия полноценно достигаются в рамках работы онлайн. Именно онлайн-формат предоставляет возможность освоения содержания занятия в комфортном темпе, когда нет необходимости торопиться и сравнивать свой темп и результаты работы с темпом работы и результатами других обучающихся класса. Так, гибридное обучение предоставляет возможность офлайн зафиксировать проблемные моменты, определить точки роста и заинтересованности обучающегося, определить перспективы и оценить риски освоения содержания обучения онлайн. В свою очередь, онлайн предоставляет возможность обеспечения действительно индивидуального темпа работы в индивидуальной форме.

Четвертая характеристика – возможность реализации принципа интерактивной наглядности. Сущность принципа наглядности сегодня изменился. Наглядность стала интерактивной. Объект, с которым взаимодействует обучающийся, способен отвечать на запросы и действия обучающегося, демонстрируя разные реакции. Н.С. Макарова отмечает, что интерактивная наглядность априори становится нелинейной, способствует увеличению когнитивной гибкости, развивает у обучающихся способность структурировать знания, дает возможность отображать многообразие ситуаций, наилучшим образом отражает современную систему знаний и обработки информации [4]. Гибридное обучение дает возможность для реализации интерактивной нелинейной наглядности за счет использования технологий виртуальной и дополненной реальности. Безусловно, нелинейность и интерактивность наглядности могут обеспечить персонализацию процесса гибридного обучения.

Таким образом, идеи персонализации обучения, в том числе организованного и в гибридном формате, могут быть реализованы с использованием возможностей, которые предоставляет цифровизация. Для сохранения качества образования персонализация должна выступать ведущим принципом его гибридации. Необходимо создавать такие формы обучения, которые бы сочетали в себе компоненты модели онлайн- и офлайн-образования, при этом образовывали единую, интегрированную систему, сохраняющую в себе положительные стороны каждого из компонентов.

Список литературы

1. Большичева Е.В. Проблематика исследований феномена персонализации в образовательном процессе // Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 1. Ч. 2: Психологія. С. 34–38.
2. Каланова Ш.М. Информационные технологии персонализации в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тараз, 1999.
3. Клевцова М.С. Персонализация как предмет психолого-педагогических исследований // Среднее профессиональное образование. 2012. № 10. С. 54–57.
4. Макарова Н.С. «Золотое правило дидактики» в высшей школе XXI в. [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zolotoe-pravilo-didaktiki-v-vysshey-shkole-xxi-v> (дата обращения: 12.06.2022).
5. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Персонализация образования // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. М., 1999. Т. 2. С. 246–247.
6. Серебровский А.С. Гибридизация животных. М.; Л., 1935.
7. Tomlinson B., Whittaker C. Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. British Council, 2013 [Electronic resource]. URL: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/d057_bledned_learning_final_web_only_v2.pdf (дата обращения: 17.06.2022).

* * *

1. Bolycheva E.V. Problematika issledovaniy fenomena personifikacii v obrazovatel'nom processe // Visnik pisyadiplomnoi osviti. 2010. Vyp. 1. Ch. 2: Psihologiya. S. 34–38.
2. Kalanova Sh.M. Informacionnye tekhnologii personifikacii v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Taraz, 1999.
3. Klevcova M.S. Personifikaciya kak predmet psihologo-pedagogicheskikh issledovaniy // Srednee professional'noe obrazovanie. 2012. № 10. S. 54–57.
4. Makarova N.S. «Zolotoe pravilo didaktiki» v vysshej shkole XXI v. [Elektronnyj resurs] // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zolotoe-pravilo-didaktiki-v-vysshey-shkole-xxi-v> (data obrashcheniya: 12.06.2022).
5. Onushkin V.G., Ogarev E.I. Personifikaciya obrazovaniya // Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya: v 3 t. / pod red. S.Ya. Batysheva. M., 1999. T. 2. S. 246–247.
6. Serebrovskij A.S. Gibridizaciya zhivotnyh. M.; L., 1935.

Personification as the principle of the implementation of the hybrid teaching

The article deals with the issue of the organization of the hybrid teaching in the context of the education's digitalization. There is described the idea of the teaching personification. Personification is considered as the principle of the organization of the hybrid teaching, there are defined the qualitative characteristics of the personified hybrid teaching.

Key words: *hybrid teaching, digitalization, personification, humanitarization, e-learning, subjective position of student.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2022)

Е.В. КАУНОВА
(Волгоград)

ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ В ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ*

Рассмотрены преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в обучении орфографии. Даются рекомендации по изучению правила «Правописание Н и НН в разных частях речи» в школьном курсе русского языка с применением онлайн-технологий. Проанализированы возможности использования интеллект-карты, которая позволяет эффективно усвоить учебный материал большого объема, развить творческий потенциал обучающихся и метапредметные умения.

Ключевые слова: *орфография, орфограмма, орфографическое правило, правописание Н и НН в разных частях речи, информационно-коммуникационные технологии, визуализация, интеллект-карта.*

Орфография – это система правил, устанавливающая единообразное написание слов и их форм [4, с. 4]. Цель изучения орфографии в школе – формирование орфографической гра-

* Статья публикуется при поддержке ВГСПУ (проект «Разработка методической модели реализации инновационных технологий в процессе преподавания гуманитарных, общественных и естественных дисциплин в условиях интеграции офлайн- и онлайн-форм обучения»).

мотности. В курсе русского языка обучающиеся усваивают такие термины, как «орфограмма», «орфографическое правило», «опознавательный признак орфограммы».

На протяжении уже нескольких десятилетий отмечается пренебрежение к нормам правописания. О причинах неграмотности писали многие ученые еще в конце XIX – начале XX в. Реформа 1917–1918 гг. не упростила орфографию. В XX в. не раз вставал вопрос о совершенствовании норм русского правописания. В 1956 г. Президиумом АН СССР, Министерством высшего образования СССР и Министерством просвещения РСФСР были утверждены «Правила русской орфографии и пунктуации», которые сыграли большую роль в унификации правописания. Но, к сожалению, были решены не все вопросы русской орфографии.

Учителя разрабатывают методики повышения грамотности обучающихся, находятся в поисках новых форм, которые помогут усвоить все случаи русского правописания.

Обучение орфографии начинается в начальной школе (1–4-е классы), продолжается в основном курсе средней школы (5–7-е классы), а в 8–9-х классах повторяется, также в 10–11-х классах. Хотя орфография – самостоятельный раздел науки о языке, но, в отличие от других разделов (фонетика, лексика, морфология, синтаксис и др.), она в школьном курсе русского языка традиционно изучается рассредоточенно: орфографические понятия и правила распределены по другим разделам и включены во все разделы как в начальной школе, так и в 5–7-х классах основной школы. Такой подход, с одной стороны, дает возможность постоянно заниматься орфографией, с другой – мешает интеграции знаний о разделах и принципах русской орфографии. У многих обучающихся возникают трудности с усвоением грамотного, безошибочного письма [6].

В данной статье рассмотрим современные приемы обучения орфографии с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Сегодня у школьников в условиях информационного общества формируется клиповое мышление, которое позволяет воспринимать информацию с помощью короткого, яркого и выразительного образа, поэтому педагоги должны научиться использовать эффективные методы и приемы для организации учебного процесса.

Правописание Н и НН в разных частях речи
в школьном курсе русского языка

Класс	Орфограммы					
	УМК по русскому языку под ред. Т.И. Ладыженской	УМК по русскому языку под ред. В.В. Бабайцевой	УМК по русскому языку под ред. М.М. Разумовской	УМК по русскому языку под ред. Л.М. Рыбченковой	УМК по русскому языку под ред. Е.А. Быстровой	УМК по русскому языку под ред. А.Д. Шмелева
5-й	-				«Правописание Н и НН в суффиксах прилагательных, образованных от существительных»	«Правописание Н и НН в прилагательных»
6-й	«Одна и две буквы Н в суффиксах прилагательных»	«Буквы Н и НН в суффиксах прилагательных»; «Буквы Н и НН в наречиях на -о (-е)»	«Буквы Н и НН в именах прилагательных, образованных от существительных»; «Буквы Н и НН в причастиях»	«Одна и две буквы Н в суффиксах прилагательных»	«Буквы Н и НН в наречиях на -о (-е), образованных от прилагательных»	«Буквы Н и НН в суффиксах страдательных причастий прошедшего времени»; «Буквы Н и НН в полных формах отглагольных прилагательных»; «Буквы Н и НН в кратких формах прилагательных и причастий»; «Буквы Н и НН в кратких формах прилагательных и причастий»
7-й	«Одна и две буквы Н в суффиксах страдательных причастий прошедшего времени»; «Одна буква Н в отглагольных прилагательных»; «Одна и две буквы Н в суффиксах кратких страдательных причастий и в кратких отглагольных прилагательных»; «Одна и две буквы Н в наречиях на -о и -е»	«Н в кратких причастиях»; «Правописание НН в причастиях»	«Буквы Н и НН в наречиях на -о, -е»	«Правописание Н и НН в полных страдательных причастиях и отглагольных прилагательных»; «Правописание Н и НН в кратких страдательных причастиях и кратких прилагательных»; «Одна и две буквы Н в наречиях на -о (-е)»	«Правописание Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных»	«Правописание Н и НН в наречиях»

Обучающиеся лучше усваивают материал, если он представлен в виде схем, таблиц, рисунков и т. п. Чем труднее материал, тем большее значение имеет наглядность. Современные образовательные технологии дают возможность визуализировать информацию больших объемов.

По мнению А.А. Вербицкого, процесс визуализации – «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [3, с. 207].

Повышение эффективности усвоения материала происходит, если наглядность выполняет не только иллюстративную, но и когнитивную функцию. Из этого вытекает еще один принцип построения рассматриваемой нами технологии – когнитивной визуализации, связанный с психологическими закономерностями. Использование когнитивных графических учебных элементов приводит к тому, что к процессу запоминания и усвоения информации присоединяется «образное» правое полушарие. В то же время «опоры» (модели, рисунки, схемы), которые компактно иллюстрируют содержание, способствуют системности знаний [5, с. 231]. В связи с этим учителя в практике преподавания русского языка применяют различные образовательные технологии, чаще всего это информационно-коммуникационные в сочетании с другими. Так, при обучении орфографии наиболее популярными являются:

- электронные образовательные ресурсы;
- электронные таблицы, схемы и другие графические объекты;
- мультимедийные презентации;
- фото- и видеоматериалы.

Необходимо обратить внимание на то, что работа по изучению орфографии опирается на использование всех видов памяти – зрительной, слуховой, моторной: при переводе устной речи в письменную обучающиеся отождествляют различно звучащие морфемы, зрительно и моторно запоминают написание отдельных морфем и целых слов, особенно словарных.

Проанализируем возможности применения информационно-коммуникационных технологий в обучении орфографии. На примере правописания Н и НН в суффиксах разных частей речи рассмотрим современные приемы, которые помогают усвоить данный материал.

Правописание Н и НН в разных частях речи вызывает у обучающихся трудности на

письме. В школьном курсе русского языка изучают орфограммы, приведенные в таблице на с. 40. Из таблицы видно, что в школьных учебниках русского языка правописание Н и НН представлено перечнем нескольких орфограмм. Выделенные разновидности орфограмм дифференцированы по принадлежности слова к той или иной части речи, поэтому рассматриваются в разных классах. Например, в основном во всех учебно-методических комплексах имя прилагательное изучается в 6-м классе, кроме УМК под редакцией Е.А. Быстровой (5-й класс), причастие же – в 7-м классе, кроме УМК под редакцией М.М. Разумовской (6-й класс) и УМК под редакцией А.Д. Шмелева (6-й класс), наречие изучается либо в 6-м, либо в 7-м классе.

Таким образом, орфографически единый материал рассматривается рассредоточенно. Л.Б. Селезнева видит причину в том, что «правила сориентированы на лингвистический анализ слова и могут осваиваться лишь по мере усвоения соответствующих вопросов русского языка», поэтому «трудности в преподавании письма связаны именно с обеспечением системного изложения материала» [9, с. 5].

Следует заметить, что в школьных учебниках отличаются и формулировки орфограмм, которые не отражают сути правила, не учитываются словообразовательные связи при определении орфограммы. Например, орфограмма «Буквы Н и НН в суффиксах прилагательных» не совсем точная, поскольку не указано, что имеются в виду прилагательные, образованные от имен существительных (см. табл. 1). Полная формулировка встречается только в УМК под ред. М.М. Разумовской и УМК под ред. Е.А. Быстровой.

Задача учителя состоит в том, чтобы по мере изучения частей речи обучающиеся усвоили написание Н и НН, а по завершении необходимо обобщить и систематизировать весь материал.

Рассмотрим этапы изучения правила «Буквы Н и НН в разных частях речи». На первом этапе школьники начинают свое знакомство с орфограммы «Одна и две буквы Н в суффиксах прилагательных». Важно показать, что правило применяется, если прилагательное образовано от имени существительного. На втором этапе обучающиеся изучают правописание Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных. Следует обратить внимание учеников, что причастия и отглагольные прилагательные образованы от глаго-

§ 64 Одна и две буквы *н* в суффиксах прилагательных

Две буквы *н* пишутся: 1) в прилагательных, образованных при помощи суффикса **-н-** от существительных с основой на **-н**; 2) в прилагательных, образованных от существительных при помощи суффиксов **-онн-**, **-енн-**.
Исключение: *ветренный*.
Каменный (*камень*). *Безветренный*. *Ветреный* (искл.).

Одна буква *н* пишется: 1) в суффиксе **-ин-**; 2) в суффиксе **-ан-** (**-ян-**) прилагательных, образованных от существительных.
Исключения: *оловянный*, *деревянный*, *стеклянный*.
Лебединый. *Песчаный*. *Оловянный* (искл.).
 В кратких прилагательных пишется столько же букв **н**, сколько и в полных.
Даль туманна.

№ 38

Рис. 1. Одна и две буквы Н в суффиксах прилагательных

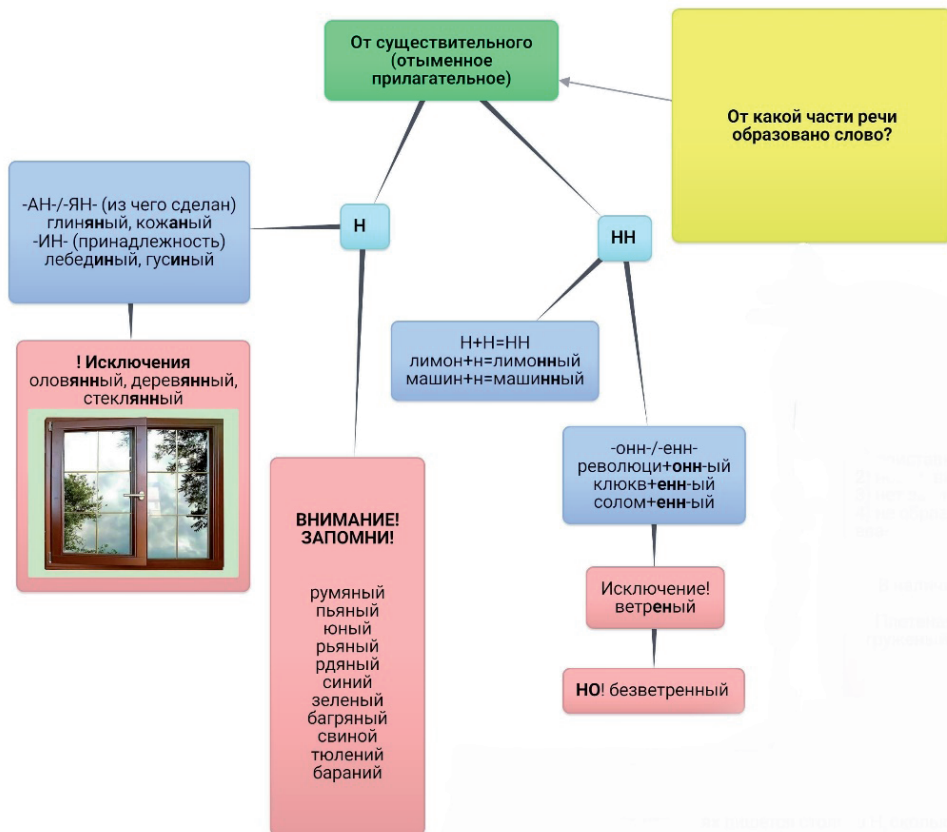


Рис. 2. Фрагмент интеллект-карты «Правописание Н и НН в суффиксах отыменных прилагательных»

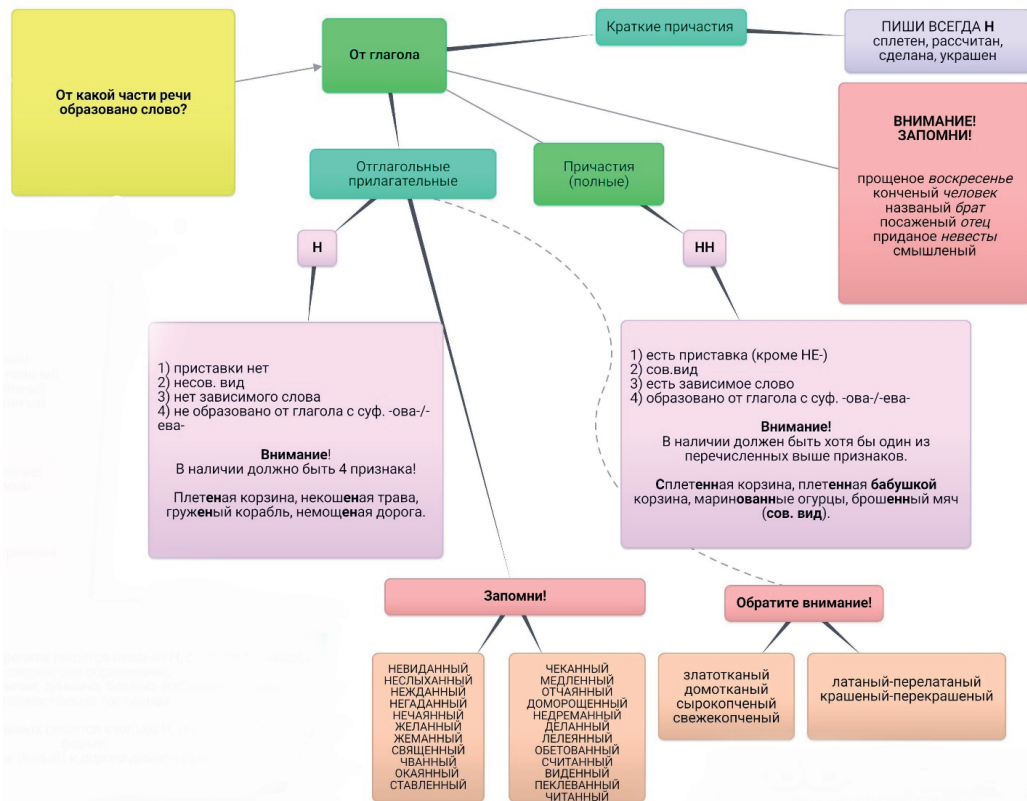


Рис. 4. Фрагмент интеллект-карты «Правописание Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных»

щий для усвоения, раскрытия собственной индивидуальности и записи идей;

2) скоростные карты, или карты-молнии (speed maps), применяемые для быстрого стимулирования умственного процесса;

3) мастер-карты (master maps) – объемные карты к целой области знаний, служащие для обзора по теме или разделу;

4) мегакарты (mega maps) – карты с центральными понятиями, в которых относительно мало уровней, связанные с последующими картами, включающими детали и дополнительные аспекты [2, с. 363].

Каждое слово или графический объект в интеллект-карте может стать новым центром. Благодаря этому создаются ассоциативные нити, при которых возможно движение как от центра к периферии, так и наоборот. Это позволяет использовать данный метод работы не только при изучении нового материала, но и при его закреплении или контроле. На первый взгляд, интеллект-карта имеет сходства с про-

стой наглядной схемой. Но есть отличия. Схема представляет собой продукт, который ориентирован на массовое осознание и восприятие, а интеллект-карта – результат индивидуальной или совместной работы. Во-вторых, схема достаточно статична, а интеллект-карта подразумевает интерактивную динамику.

Интеллект-карта является эффективным инструментом, применение которого позволяет не только значительно повысить умственные способности обучающихся, но также разнообразить сам образовательный процесс. Наиболее полно ее интерактивный компонент раскрывается в специализированных программах для компьютеров, смартфонов и планшетов.

Использование интеллект-карт в обучении позволяет демонстрировать текстовый материал в схемах, картинках, способствует ускорению процесса обучения и усвоения за счет сокращения объема информации и радиантно-го принципа построения. Теоретический мате-

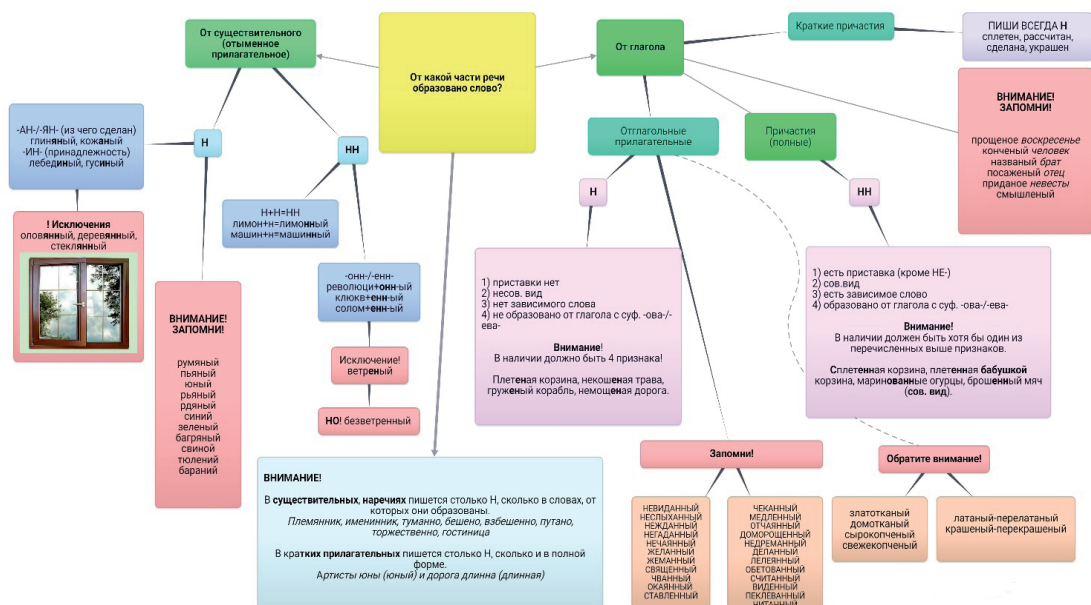


Рис. 5. Правописание Н и НН в разных частях речи

риал, представленный в виде интеллект-карты, дает возможность обучающимся восстановить в памяти все дифференциальные признаки орфограмм, которые необходимы для верного написания слова. Современные технологии позволяют представлять абстрактный материал в виде изображений.

Применение интеллект-карты может стать опорным компонентом при самостоятельном изучении теоретического материала. Она способна облегчить работу по составлению конспектов, помочь в усвоении объемной информации, выстроить ассоциативные связи, при которых задействуются оба полушария головного мозга, сократить время на подготовку к контрольной работе путем быстрого повторения ранее изученной темы, позволяет эффективно планировать и реализовывать научно-исследовательскую деятельность. Немаловажным фактором является то, что при индивидуальном составлении карты памяти у ученика появляется возможность обнаружить трудные случаи, которые необходимо прокомментировать и проанализировать, чтобы запомнить.

Карты памяти можно рисовать с помощью листа А4/А3, фломастеров, красок, цветных карандашей или специальных онлайн-сервисов как в классе, так и дома.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии позволяют учителям организовать как индивидуальную, так и совместную работу обучающихся.

Для создания электронной интеллект-карты существуют разнообразные онлайн-сервисы. Если работа внеклассная и требует длительной индивидуальной или коллективной разработки, то можно воспользоваться следующими онлайн-приложениями: XMind (<https://www.xmind.net/>), Mindmanager (<https://www.mindmanager.com/ru/>), Draw.io (<https://app.diagrams.net/>), iMindMap (<https://app.imindmap.com/>), MindMeister (<https://www.mindmeister.com/ru/>) и др. Самыми популярными являются Coggle (<https://coggle.it/>) и Bubble.us (<https://bubbl.us/>), поскольку интерфейс этих программ достаточно прост, но в то же время имеет множество функций, делающих процесс создания интеллект-карты быстрым и интересным.

Правописание Н и НН в разных частях речи изучается с 5-х по 7-е классы. Начать работать над картой памяти следует уже на первом этапе, когда обучающиеся проходят орфограмму «Одна и две буквы Н в суффиксах прилагательных».

Приведем пример интеллект-карты, которая может быть разработана в процессе из-

учения рассматриваемого правила. В учебнике под ред. Т.А. Ладыженской для 6-го класса в параграфе 64 находим формулировку правила (рис. 1) [7].

Теоретический материал можно представить в виде фрагмента будущей интеллект-карты по теме «Правописание Н и НН в разных частях речи» (рис. 2).

Важно обратить внимание учащихся на то, что сначала необходимо определить, от какой части речи было образовано имя прилагательное. Затем следует расписать все условия для выбора Н или НН в суффиксе отыменных прилагательных, указать исключения и трудные случаи.

На втором этапе изучается правописание Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных.

В учебнике под ред. Т.А. Ладыженской для 7-го класса в параграфе 23 приводится правило (рис. 3), где указано, при каких условиях пишется две буквы НН в суффиксах полных страдательных причастий. На с. 58–59 автор предлагает школьникам прочитать, проанализировать теоретические сведения и ответить на вопрос, почему возникают трудности при написании Н и НН в причастиях [8]. Если эту запись перенести в теоретическую тетрадь, то при повторении материала обучающимся придется снова разбираться в тонкостях правила.

Данный материал лучше представить в виде фрагмента интеллект-карты, где будут указаны все условия для написания Н и НН в страдательных причастиях прошедшего времени и отглагольных прилагательных (рис. 4).

На третьем этапе рассматривается правописание Н и НН в наречиях на -о (-е), теоретический материал добавляется на интеллект-карте.

После того как весь материал будет изучен, учителю необходимо организовать повторение всего пройденного, обобщить и систематизировать информацию. В результате у обучающихся должна получиться интеллект-карта по теме «Правописание Н и НН в разных частях речи», представленная на рис. 5.

Интеллект-карты, разработанные в онлайн-приложениях, можно постоянно корректировать, добавлять новые теоретические сведения. Многие программы позволяют прикрепить не только картинки, но и ссылки на различные источники, аудио- и видеофайлы.

В настоящее время интеллект-карты становятся отличной альтернативой теоретиче-

ской тетради. Вместе с тем работа по структурированию учебного материала должна проводиться учителем постоянно, на протяжении всего школьного курса русского языка.

Использование информационно-коммуникационных технологий в школе – это эффективное применение современных ресурсов для достижения образовательных целей. Интеллект-карта помогает обучающимся усваивать информацию не блоками, а в системе отношений и ассоциативных связей. При создании электронной версии интеллект-карты учащиеся развивают ИКТ-компетенцию.

В курсе русского языка представлено более 70 орфограмм, многие из которых относятся к одной теме, но изучаются по отдельности. Однако интеллект-карта помогает обобщить и систематизировать изученный материал, увидеть сложные случаи, позволяет учащимся проявить свои творческие способности и развить мышление. Структурирование информации является важным метапредметным умением.

Список литературы

1. Бершадский М.Е. Использование методов интеллект-карт и карт понятий для внешнего мониторинга образовательного процесса // Педагогические технологии. 2010. № 1. С. 16–49.
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ., под ред. П.А. Самсонова. Минск, 2010.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
4. Кайдалова А.И., Калинина И.К. Современная русская орфография: учеб. пособие для вузов по специальности «Журналистика». 3-е изд., испр. М., 1976.
5. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудачина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учеб. пособие. 2-е изд., доп. Барнаул, 2009.
6. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. М., 2001.
7. Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. 5-е изд. М., 2015. Ч. 2.
8. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразоват. организаций: в 2 ч. / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н.М. Шанский. М., 2013. Ч. 2.
9. Селезнева Л.Б. Укрощаем орфограмму: алгоритмизированное обучение. Волгоград, 1993.

* * *

1. Bershadskij M.E. Ispol'zovanie metodov intellekt-kart i kart ponyatij dlya vneshnego monitoringa obrazovatel'nogo processa // Pedagogicheskie tekhnologii. 2010. № 1. S. 16–49.

2. B'yuzen T., B'yuzen B. Supermyshlenie / per. s angl., pod red. P.A. Samsonova. Minsk, 2010.

3. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M., 1991.

4. Kajdalova A.I., Kalinina I.K. Sovremennaya russkaya orfografiya: ucheb. posobie dlya vuzov po special'nosti «Zhurnalistika». 3-e izd., ispr. M., 1976.

5. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B., Neudahina N.A. Innovacionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noj podgotovke specialistov: ucheb. posobie. 2 e izd., dop. Barnaul, 2009.

6. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayushchihya po pedagogicheskim special'nostyam / M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladyzhenskaya, M.R. L'vov; pod red. M.T. Baranova. M., 2001.

7. Russkij yazyk. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. Organizacij: v 2 ch. / M.T. Baranov, T.A. Ladyzhenskaya, L.A. Trostencova i dr.; nauch. red. N.M. Shanskij. 5-e izd. M., 2015. Ch. 2.

8. Russkij yazyk. 7 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij: v 2 ch. / M.T. Baranov, T.A. Ladyzhenskaya, L.A. Trostencova i dr.; nauch. red. N.M. Shanskij. M., 2013. Ch. 2.

9. Selezneva L.B. Ukroshchaem orfogrammu: algoritimizirovannoe obuchenie. Volgograd, 1993.

Spelling training at school with the use of the information and communication technologies

The article deals with the advantages of the use of the information and communication technologies in spelling training. There are given the recommendations of studying the rules "Spelling 'H' and 'HH' in different parts of speech" at the school course of the Russian language with the use of the online technologies. There are analyzed the opportunities of the use of the mind map that allows to master effectively the learning material of the large volume and to develop the creative potential of the students and the metadisciplinary skills.

Key words: *orthography, orthogram, spelling rule, spelling 'N' and 'NN' in different parts of speech, information and communication technologies, visualization, mind map.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2022)

Ж.И. ОБОДОВА
(Волгоград)

К ПОНЯТИЮ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ КАК АСПЕКТА ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Раскрываются актуальные вопросы формирования цифровой грамотности будущих учителей в аспекте безопасного использования цифровой среды. Проведен анализ понятия «цифровая грамотность», компонентов цифровой грамотности, содержащих функцию безопасной коммуникации и успешного использования цифровых ресурсов. Выделены ключевые характеристики, обуславливающие безопасное функционирование коллективного субъекта в Сети.

Ключевые слова: *цифровая грамотность, культура сетевой коммуникации, цифровая гигиена, цифровая идентичность, сетевая личность, цифровизация.*

Известно, что безопасность и общение занимают второе и третье место среди пяти уровней, представленных в пирамидальной иерархичности потребностей по А. Маслоу [14]. С рождения на бессознательном уровне человек испытывает необходимость в безопасности, являющейся перманентной потребностью в процессе всей его жизни, фундаментальной основой к росту, развитию и благополучному существованию в социуме.

В современном мире появился новый вид общества – информационный, включающий в себя характерные функции субъектов по использованию, хранению, переработке, реализации информации и удовлетворению личных и социальных потребностей с помощью цифровых технологий и ресурсов. В Указе Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» понятие «информационное общество» означает «общество, в котором информация и уровень ее применения и доступности кардинальным образом влияют на экономические и социокультурные условия жизни граждан» [16]. Настоящая стратегия направлена на обеспечение благоприятных условий по развитию информационного общества и повышению его уровня жизни в цифровой экономике, улучшению

цифровой грамотности и, что крайне важно – безопасного использования цифровых инструментов и ресурсов в жизни социума. Жизнедеятельность человека в глобальной сети также отражает эти потребности индивида в реальном мире. Возникновение информационного общества и «сетевой модели организации жизнедеятельности», существенным образом меняющие экзистенциальные потребности человека, отмечают в своих научных работах А.М. Кондаков и И.С. Сергеев [12]. Несомненно, в жизнь человечества цифровизация привнесла новые интеллектуальные и практические возможности, существенные преимущества в самых разных сферах его жизни, включая образование. Наряду с этим, как оказалось, инновационный виртуальный мир содержит не меньше угроз, чем реальный.

Источниками возникновения угрозы в Сети могут быть как внешние (объективные), имеющие отношение к информационно-технической безопасности, так и внутренние (субъективные), касающиеся безопасности информационно-психологической. К внешним опасностям, угрожающим безопасности личности относятся: киберпреступность (хакеры), вредоносная программа (вирусы, ботнеты), несанкционированный доступ к конфиденциальной информации (фишинг), интернет-травля (психологическое насилие).

Самыми распространенными видами сетевой агрессии, по данным исследования, проведенного в Москве и Московской области [18, с. 106–107], являются: троллинг – 65%, хейтинг – 69%, киберсталкинг – 44%, кибербуллинг – 42%. Опрос показал, что 31% старших подростков возлагают надежды по решению вопросов сетевого насилия на модераторов сетевого сообщества. Важно заметить, что насилие в интернет-сети может происходить индивидуально с помощью личных аккаунтов жертвы, электронной почты, СМС и т. д. Помощь родителей в этом случае будет значима для ребенка, однако в родителях, как оказалось, видят поддержку всего лишь 9% опрошенных старших подростков.

Вместе с тем исследование, проведенное в рамках проекта «1 июня – день защиты детей в Интернете» сервисами ДоброMail.ru и Дети Mail.ru [9], показало, что 89% родителей с уверенностью подтвердили существование различных угроз для детей в Интернете. И самым простым способом защиты от опасностей 13% опрошенных родителей посчитали ограничение доступа детей к сети Интернет, а 16% из

них некомпетентны в цифровом воспитании детей, касающемся безопасного использования Интернета. Это, несомненно, актуализирует проблему безопасности жизни в Сети обучающихся и ведет к необходимости разрешения вопроса повышения цифровой грамотности учащихся в сфере цифровой безопасности. Знание основ безопасного использования интернет-продуктов поможет оградить учащихся не только от внешних, но и от внутренних угроз, возникающих по причине некомпетентной работы индивида в Сети.

К основным внутренним угрозам относятся явления, вызванные действиями пользователя в Сети: просмотр нежелательного контента (запрещенные сайты, насилие, пропаганда наркотиков, алкоголя и т. д.), общение с незнакомыми людьми (мошенники, злоумышленники, преступники), смертельные онлайн-игры [10] и сетевой суицид [19] («Исчезни на 24 часа», «Феи огня», «Беги или умри», «Синий кит» и т. д.), азартные онлайн-игры (материальная зависимость, электронное вымогательство).

По данным опроса РОЦИТ, проведенного совместно с разработчиком крупнейших игровых сервисов, только 5% респондентов не играют в онлайн-игры. При этом, как отмечают исследователи, 30% играющих субъектов подвержены мошенническим действиям, таким как взломы аккаунтов (80%), кража игровых предметов (25%) и денежных средств (18%) [3]. Однако вышеперечисленные угрозы опасной жизни в Сети присущи не только игрокам, но и пользователям, не обладающим способностью предвидеть риски неграмотного использования цифровых ресурсов. Несомненно, успешная защита от внутренних угроз в большей степени зависит от самого пользователя, его цифровой грамотности и соответствующего ей безопасного поведения в Сети.

Как следствие, информационная революция настоящего периода актуализирует научную рефлексию к формированию цифровой грамотности, осознанного отношения человека и общества к труду, обучению, общению, жизни в цифровом, в том числе виртуальном, мире, предопределяя необходимость формирования коллективного иммунитета к угрозам и опасностям, существующим в цифровом пространстве.

Все это требует понимания достоинств и рисков цифрового контента, цифровой грамотности пользователя Интернета, кардинально меняет отношение к культуре взаимодей-

ствия людей в цифровой среде, потребления ими цифрового продукта в самых разных целях. Конечно же, это касается и образовательной деятельности, актуально для обучающихся на всех уровнях и видах образования.

В этой связи особую актуальность приобретает тема цифровой грамотности в подготовке будущих педагогов, поскольку от качества их профессиональной деятельности будет зависеть цифровая грамотность школьников, а значит, формирование «цифрового гражданина» развивающейся страны с высоким уровнем цифровой экономики. Дети, рожденные в цифровую эпоху и растущие в быстроменяющемся мире с все новыми изобретениями в цифровой индустрии, будут нуждаться в грамотном учителе, умеющем быстро адаптироваться в современном мире и способным обучать школьников на высоком профессиональном цифровом уровне, с использованием новых информационных ресурсов. Более того, новые федеральные проекты («Современная школа», «Учитель будущего», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка» [15]) нацелены на работу будущих учителей в новых современных условиях цифровой образовательной среды.

При этом наряду со многими задачами педагогического сообщества в свете инновационных новшеств, связанных глобальной цифровизацией, актуализируется необходимость в формировании цифровой грамотности у сетевого социума обучающихся в сфере безопасного использования Интернета и цифровых сервисов в учебной и воспитывающей среде с целью адаптации, социализации, готовности взаимодействовать и полноценно вести профессиональную деятельность в цифровом обществе.

В предлагаемой статье предпринята попытка рассмотреть понятие цифровой грамотности, раскрыть ее компоненты и сущность в аспекте безопасной «жизни» индивида в цифровой среде.

Потребность в цифровой грамотности возникает с середины XX в. с распространением информационно-коммуникационных технологий и появлением таких понятий, как «медиаграмотность», «медиакультура», «компьютерная культура» и т. д. [20]. Интерпретация понятия «грамотность» (в переводе с древнегреческого – «словесность, грамматика») подразумевает свод правил, т. е. цифровая грамотность – это базовый набор положений, функций по умению правильно читать, писать, ис-

кать, обрабатывать и применять информацию в необходимых целях в цифровом виде.

Вопросам цифровой грамотности были посвящены труды как зарубежных (P. Gilster [22], C. Lankshear, M. Knobel [23]), так и отечественных (А.В. Шариков [20], Г.У. Солдатова, Н.Д. Берман [1] и др.) авторов. Одним из первых термин «цифровая грамотность» с научной точки зрения употребил автор книги, вышедшей в 1997 г. с идентичным названием “Digital Literacy”, Пол Гилстер (Gilster, 1997). Данное понятие автор интерпретирует как способность субъекта найти необходимую информацию в сети Интернет; отбор, осознанный синтез и корректную работу с цифровым материалом; умение создавать инновационный продукт; умение решать задачи в цифровой среде, навык безопасного использования новых возможностей информационных технологий.

Пол Гилстер предлагает сосредоточиться на творческой и коммуникативной компетенциях, умении мыслить критически, поскольку «цифровая грамотность – это умение понимать и использовать информацию, представленную во множестве разнообразных форматов из большого круга источников» [22, p. 1].

Ма Хуатэн совместно с коллективом авторов книги «Цифровая трансформация Китая» [13] подчеркивает, что информационный век требует новых фундаментальных компетенций в области цифровых технологий. По мнению автора, наряду с чтением, правописанием и речью, необходимо обладать навыками *грамотного, безопасного поиска информации*, его анализа, синтеза, особенно данные компетенции будут востребованы в работе, а значит, они должны преобладать в образовательной деятельности [Там же].

Исследователи центра информационных технологий в образовании (SITE) Гонконгского университета N. Law, D. Woo, J. dela Torre and G Wong, при анализе дефиниции «цифровая грамотность» определяют ее как *умение безопасно использовать, координировать, формировать, реализовывать, передавать и принимать информацию посредством цифровых технологий для работы и бизнеса*. К обладанию цифровой грамотностью авторы относят компетенции, связанные с умением работать за компьютером, владение информационно-коммуникационными технологиями, информационной и медиаграмотностью [21].

Рассматривая цифровую грамотность через призму четырех подходов (ИКТ, психо-

лого-педагогический, медийно-информационный и индустриальный), А.В. Шариков отобразил результаты в «четырёхкомпонентной модели цифровой грамотности» следующего содержания:

1) технико-технологические возможности (практическое освоение цифровой среды, перспектива реализации коммуникации и творчества с помощью цифровых средств);

2) содержательно-коммуникативные возможности (взаимодействие в информационном обществе, генерирование медиатекста, а также взаимообмен информацией и медиаконтентом);

3) *техничко-технологические угрозы* (курсив наш. – О.Ж.) (умение безопасно пользоваться цифровыми ресурсами и средствами);

4) *социопсихологические угрозы* (курсив наш. – О.Ж.) – наиболее сложный для изучения и операционализации компонент цифровой грамотности, в структуру которого входят социально-психологические и этические аспекты [20].

Данная модель демонстрирует нам, что цифровая грамотность захватывает несколько важных аспектов, касающихся коммуникации, взаимодействия, безопасности и социально-психологической культуры. Таким образом, уровень цифровой грамотности оказывает прямое влияние на успешное использование цифровых ресурсов и реализацию безопасного взаимодействия субъектов в цифровой среде.

Обеспечение знаниями индивида в области безопасного использования цифровых ресурсов вкладывает в понятие «цифровая грамотность» Н.Д. Берман. Так, по мнению автора, данный термин содержит «цифровые компетенции, цифровое потребление и цифровую безопасность». При этом к цифровой безопасности Н.Д. Берман относит:

- техническую и социально-психологическую грамотность в использовании Сети;
- защиту персональных данных;
- критический отбор информации;
- социокультурные нормы поведения в Сети;
- соблюдение ценза размещаемого контента [1].

Исходя из теоретического анализа понятия «цифровая грамотность», мы можем заметить, что с течением времени данная дефиниция эволюционирует от компьютерной грамотности (умение пользоваться персональным компьютером) до цифровой грамотности, где

прослеживается перспектива развития социально-психологического аспекта.

Таким образом, цифровая грамотность, опосредованная развитием информационных технологий, приобрела множество функций, основанных на умении фундаментально осознания субъектом приоритетности качества работы с цифровыми продуктами, детального рассмотрения своего сетевого статуса в цифровом мире и понимания рисков неграмотного использования цифровых ресурсов, обуславливающего необходимость соблюдения норм безопасности в цифровом пространстве.

Таким образом, на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы целесообразно выделить следующие ведущие компоненты цифровой грамотности будущих педагогов:

- ценностно-мировоззренческий (субъективное осознание социального и духовного мира индивида в цифровой реальности, понимание основ формирования цифровой идентичности и грамотное ее построение);

- когнитивный (*знание основ безопасного использования цифровых ресурсов и средств*, понимание форм поведения и диалога, умение взаимодействовать);

- операционно-деятельностный (умение работать в цифровой среде, лабильность к изменениям, понимание цифровой модели организации профессиональной деятельности);

- эмоционально-волевой (соблюдение цифровой культуры эмоциональной саморегуляции, осознание ответственности за свои действия в Сети);

- социально-адаптивный (умение распознавать и адаптироваться в сетевых сообществах, способность к социально-психологической цифровой адаптации в коллективе, соблюдение норм психологической безопасности);

- коммуникативно-сетевой (эффективное применение вариативных цифровых средств коммуникации согласно их специальному функционалу в профессиональной деятельности).

Рассуждая о формировании грамотности, необходимо заметить, что оно тесно связано с потребляемым контентом (учебная, научная и художественная литература), письменность, культура, речь, среда, общество и т. д., по аналогии механизмы формирования цифровой грамотности имеют схожие позиции (контент, знание программ, владение интернет-коммуникацией, социальные группы в Сети и т. д.).

Характеристики
коллективного субъекта в Сети

Сфера	Содержание характеристики
Мотивационно-ценностная	Общие групповые интересы и ценности (учеба, работа, хобби, убеждения, темы для коммуникации),
Когнитивно-творческая	Стремление к познанию нового, созданию нового продукта совместной деятельности, развитие личности, <i>формирование цифровой культуры</i> , самореализация
Социально-адаптивная	Целостность, открытость, доступность, (офлайн-) онлайн-коммуникация, <i>безопасный обмен информацией с помощью цифровых ресурсов</i> , удовлетворение личностных, коммуникационных и информационных потребностей в обществе
Эмоционально-регулятивная (психологическая безопасность)	Проверенная территория (безопасная цифровая площадка) для взаимодействия, <i>благоприятная социально-психологическая цифровая атмосфера, соблюдение цифрового этикета (этика виртуального сообщества)</i>
Организационно-деятельностная	<i>Организация и реализация цифровой формы субъект-субъектных сетевых отношений</i> , решение поставленных субъектом(ами) задач: психологических, жизненных, образовательных, профессиональных

Однако все действия происходят с помощью цифровых средств, программ, выхода в интернет-сеть и подразумевают безусловное владение грамотностью традиционной (орфография, чтение).

Стремление населения страны всех возрастов к самообразованию в сфере цифровых технологий было продемонстрировано увеличением количества участников Всероссийской образовательной ежегодной акции «Цифровой Диктант 2021», в которой пожелали проверить свои знания около миллиона человек. По итогам мероприятия наиболее высокий показатель цифровой грамотности был продемонстрирован детьми в возрасте от 7–13 лет, также отличились участники возраста 60+ устойчивым ростом знаний в сфере цифровых технологий в течение трех последних лет проведения диктанта.

Вместе с тем общий уровень цифровой грамотности населения снизился по сравнению с 2020 г. Худшие показатели по цифровой грамотности в 2021 г. предоставили подростки 14–17 лет и молодежь 18–24-летнего возраста [2]. Данные «Цифрового Диктанта 2021» по возрастному признаку говорят о том, что будущие (потенциальные) и настоящие студенты в большей степени нуждаются в формировании у них цифровой грамотности.

Процесс овладения цифровой грамотностью у будущих учителей должен происходить как на теоретическом (лекции, беседы, вебинары), так и на практическом (семинары, конференции, круглые столы) уровнях с применением цифровых средств. Однако необходимо не только формировать у будущих учителей знания и умения использовать цифровые технологии в соответствии с профессиональными целями, но и обучать соблюдению «культуры сетевой коммуникации» [5], владению навыками «цифровой гигиены», умениям создавать «цифровую идентичность» сетевой личности.

В содержание понятия «культура сетевой коммуникации» мы вкладываем этические нормы и правила поведения при общении в Интернете в зависимости от формы взаимодействия индивидов в процессе обучения («педагог – студент», «студент – студент»). Стиль коммуникации, как правило, предопределен формальным или неформальным, деловым или дружеским общением, влекущим за собой определенный формат диалога, порядок действий, подбор слов, возможности их сокращений, применение соответствующих пиктограмм, изображающих эмоцию человека, и т. д. Таким образом, необходимо формировать у будущих педагогов знания и умения подбирать соответствующую модель поведения и

коммуникации в интернет-сети, опираясь на культурно-этические нормы общества.

Одним из педагогических средств, с помощью которого можно развить культуру сетевой коммуникации, служит *сетевое сообщество* как пространство для процесса обучения, взаимодействия, диалога и координации коммуникации учащихся (А.Н. Сергеев). Так, намеренно организованная педагогом с помощью цифровых ресурсов и сети Интернет совместная образовательная деятельность будущих учителей позволяет создать условия для полноценного развития у студентов культуры межличностного общения в онлайн- и офлайн-формате.

Исследованиями подтверждено, что в процессе грамотного построения учебно-воспитательного процесса в сетевых сообществах на цифровых образовательных платформах и в социальных образовательных сетях успешно решаются важные задачи по формированию коммуникативных умений:

- вести культурный диалог;
- грамотно задавать вопросы и отвечать на них;
- осознавать социальные нормы и правила переписки оппонентов;
- соблюдать этические нормы в коллективной, проектной работе и взаимодействии в Сети;
- соблюдать требования цензуры при создании контента и др.

Владение этими умениями повышает возможности развития и функционирования сетевых сообществ участников образовательного процесса как коллективного субъекта с его более широкими возможностями эффективной образовательной деятельности – групповой, коллективной, индивидуальной [17]. Коллективный субъект, как указывает А.Л. Журавлев, имеет характер трех основных признаков: единства, взаимодействия, самооценки [8]. С нашей точки зрения, данные признаки коллективного субъекта находят свое отражение в реализации его деятельности в сети Интернет и дополняются рядом специальных признаков ему в условиях цифровой среды характеристик.

Выделенные нами ключевые характеристики, обуславливающие развитие коллективного субъекта в Сети, представлены в таблице на с. 51.

Ряд вышеизложенных ключевых характеристик коллективного субъекта предъявляют особые требования к обладанию цифровой грамотности в различных ее аспектах, в

том числе безопасной коммуникации. В частности, такие характеристики, как *формирование цифровой культуры, благоприятная социально-психологическая цифровая атмосфера, организация и реализация цифровой формы субъект-субъектных сетевых отношений, соблюдение цифрового этикета (этика виртуального сообщества)*, подразумевают искусство владением цифрового общения, обладание знаниями цифровой этики, коммуникации и основ «цифровой гигиены» как условия психологической и материальной безопасности в Сети.

Рассматривая идею о важности формирования умений соблюдать «цифровую гигиену», содержащую в себе правила безопасного использования цифровых ресурсов, необходимо напомнить, что данный критерий цифровой грамотности является базовым, захватывает основы пользовательских умений работать в цифровой среде. Так, умение защищать свои персональные данные (генерирование надежного пароля), знание основ работы с электронной почтой (спам, ссылки), навык поиска нужной информации в Интернете – это лишь маленькая составная часть тех знаний, умений и навыков, которыми должен обладать пользователь Сети.

Индивидуальная информационная сеть, которую видит человек в своем гаджете, напрямую зависит от его образа жизни в Сети, от той информации, которую он предоставляет (поисковик, аккаунт в социальной сети, геолокация, пройденные тесты, онлайн-участие в мероприятиях, подписки, пользование услугами, покупки и т. д.), она же – информация – формирует образ жизни индивида и действует на его мировоззрение [7]. Умные гаджеты и «цифровой след» в будущем все больше и больше будут предоставлять обществу именно ту информацию, которая интересует человека, с которой он «работает», и эта информация не всегда проверена и полезна. Поэтому так значимо соблюдение «цифровой гигиены» в аспекте выбора контента и качественного формирования своего «цифрового следа» в виртуальном мире. Более того, системы искусственного интеллекта и большие данные посредством собранной и обработанной о пользователе поведенческой информации, включая физиологические ритмы (продолжительность сна, ритм сердца, физическая активность), могут влиять на дальнейшее поведение индивида, тем самым управлять им. Отмечают, что наиболее употребляемые методы кор-

рекции поведения в Сети основаны на принципах бихевиоризма (системе поощрений и наказаний) [6]. Например, социальные сети (лайки, репосты), игры (награды, баллы), приложения (уведомления, подсказки, напоминания) влияют на настроение человека, побуждают пользователя проводить больше времени с гаджетами. Все это вызывает устойчивую зависимость от цифровых средств, необходимость обращаться к «цифровому помощнику» начиная с пробуждения с целью утоления информационной жажды и коммуникативного голода, что в случаях потребления негативной информации может привести к психофизиологическим нарушениям, душевному дискомфорту, в зависимости от индивидуальных особенностей собеседника – нарушению целостности чувств индивида, их гармонии.

Таким образом, очень важно формировать у обучающихся умение соблюдать «цифровую гигиену» в аспекте безопасного использования цифровых ресурсов и коммуникации. Реализовать данную задачу, учитывая смену роли современного педагога, «от которого в сети Интернет требуется не столько преподавание, сколько создание условий для совместной активности обучающихся», направленной на грамотное самообразование, самосовершенствование, творческое созидание [17], возможно наставничеством и «путеводительством», направленным на маршрутизацию поиска источника литературы, способной обогатить и ответить на множество вопросов, касающихся цифровой грамотности. Полезен в этом плане, например, сайт «РОЦИТ» (функционирует при финансовой поддержке Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации) [4], где собрана основная база знаний о цифровой грамотности, таких, например, как правила безопасности в Интернете, способы противостояния мошенничеству, правила безопасной онлайн-оплаты, биткойны, блокчейны, вирусы-вымогатели, фейковые новости, безопасное использование социальных сетей и успешное формирование «сетевой личности».

«Сетевая личность» представлена «цифровой идентичностью» [11], которую необходимо грамотно формировать, поскольку она влияет на нашу жизнедеятельность не только в виртуальном, но и в реальном мире. Вместе с тем, учитывая все сложности «переписывания», исправления «цифрового следа», по своему процессу выстраивания напоминающего реальную жизнь, в которой нет места «черновикам и повторным дублям», необходимо ак-

центировать внимание детей на стремлении и умении грамотно выстраивать свою «цифровую идентичность» с самого раннего возраста.

Подводя итог нашим рассуждениям о цифровой грамотности, обобщим, что формирование цифровой грамотности у студентов в аспекте безопасной коммуникации и жизни в современной сетевой (цифровой) действительности неразрывно связано с вопросами цифровой культуры, информационной деятельности педагога, в том числе через организацию и функционирование коллективного субъекта, является важнейшей профессиональной задачей современных педагогов, решение которой поможет успешно жить, учиться и работать будущему поколению в цифровом обществе.

Список литературы

1. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6-2. С. 35–38. DOI 10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovoy-gramotnosti?ysclid=l8wqceakai8138131064> (дата обращения: 27.07.2022).
2. В «Цифровом Диктанте 2021» приняли участие почти миллион человек [Электронный ресурс] // Диктант.рф: [сайт]. URL: <https://digitaldication.ru/news/view?alias=v-cifrovom-diktante-2021-prinali-ucastie-pocti-million-celovek> (дата обращения: 16.08.2022).
3. Все об онлайн-играх [Электронный ресурс] // РОЦИТ: [сайт]. URL: <https://rocit.ru/knowledge/soft/online-games> (дата обращения: 16.08.2022).
4. ГолосРунета [Электронный ресурс] // РОЦИТ: [сайт]. URL: <https://rocit.ru/voice> (дата обращения: 16.08.2022).
5. Гужова И.В. Культура сетевых коммуникаций цифрового поколения в контексте современных концепций цифровой грамотности (на материалах онлайн-фокус-группы со студентами) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. № 1(31). С. 30–39.
6. Жданов С. Словарь цифровой осознанности: живая лаборатория, поведенческий излишек и еще 5 важных понятий новой высокотехнологичной реальности [Электронный ресурс] // Нож. 2021. 12 янв. URL: <https://knife.media/digital-world-dictionary> (дата обращения: 16.08.2022).
7. Жданов С. Цифровая гигиена: как пользоваться соцсетями, не давая им использовать вас [Электронный ресурс] // Нож. 2018. 9 нояб. URL: <https://knife.media/digital-hygiene/?ysclid=l5iaebx7yq587792888> (дата обращения: 16.08.2022).
8. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психол. журн. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.

9. Защитим детей в сети! [Электронный ресурс] // Добро: [сайт]. URL: <https://dobro.mail.ru/stories/zashitim-detej-v-seti/> (дата обращения: 16.08.2022).
10. Игры, которые убивают наших детей 18+ [Электронный ресурс]. URL: <https://sibdepo.ru/reading/igry-kotorye-ubivayut-nashih-detej-18.html> (дата обращения: 16.08.2022).
11. Кондаков А.М., Костылева А.А. Цифровая идентичность, цифровая самоидентификация, цифровой профиль: постановка проблемы // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 3. С. 207–218. DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-3-207-218.
12. Кондаков А.М., Сергеев С.И. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации // Педагогика. 2021. Т. 85. № 1. С. 5–24.
13. Ма Хуатэн, Мэн Чжаоли, Ян Дели, Ван Хуалей. Цифровая трансформация Китая. Опыт преобразования инфраструктуры национальной экономики / пер. с кит. М., 2019.
14. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб., 1999.
15. Национальный проект «Образование». Федеральные проекты России [Электронный ресурс] // Минпросвещения России: [сайт]. URL: <http://edu.gov.ru/national> (дата обращения: 16.08.2022).
16. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 [Электронный ресурс]. URL: <https://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 16.08.2022).
17. Сергеев А.Н. Реализация профессиональной направленности обучения студентов педагогического вуза в социальной образовательной сети // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 9(132). С. 27–32.
18. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Львова Е.Н. Онлайн-агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области // Эпоха науки. 2017. № 12. С. 103–109. DOI: 10.1555/2409-3203-2017-0-12-103-109.
19. Узлов Н.Д., Семенова М.Н. Игра, агрессия и сетевой суицид // Суицидология. 2017. Т. 8. № 3(28). С. 40–52.
20. Шариков А.В. Концепции цифровой грамотности: российский опыт // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2018. Т. 3. № 3. С. 96–112.
21. A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2 [Electronic resource]. URL: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf> (дата обращения: 16.08.2022).
22. Gilster P. Digital Literacy. N.Y., 1997. P. 276.
23. Lankshear C., Knobel M. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education // Nordic Journal of Digital Literacy. 2015. № 4. P. 8–20.
1. Berman N.D. K voprosu o cifrovoj gramotnosti [Elektronnyj resurs] // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2017. T. 8. № 6-2. S. 35–38. DOI: 10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-tsifrovoy-gramotnosti?ysclid=18wqcekai8138131064> (дата обращения: 27.07.2022).
2. V «Cifrovom Diktante 2021» prinyali uchastie pochni million chelovek [Elektronnyj resurs] // Diktant.rf: [sajt]. URL: <https://digitaldictation.ru/news/viev?alias=v-cifrovom-diktante-2021-prinali-uchastie-pochni-million-chelovek> (дата обращения: 16.08.2022).
3. Vse ob onlajn-igrah [Elektronnyj resurs] // ROCIT: [sajt]. URL: <https://rocit.ru/knowledge/soft/online-games> (дата обращения: 16.08.2022).
4. Golos Runeta [Elektronnyj resurs] // ROCIT: [sajt]. URL: <https://rocit.ru/voice> (дата обращения: 16.08.2022).
5. Guzhova I.V. Kul'tura setevyh kommunikacij cifrovogo pokoleniya v kontekste sovremennykh koncepcij cifrovoy gramotnosti (na materialah onlajnovoj fokus-gruppy so studentami) // Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya. 2019. № 1(31). S. 30–39.
6. Zhdanov S. Slovar' cifrovoy osoznannosti: zhivaya laboratoriya, povedencheskij izlishek i eshche 5 vazhnyh ponyatij novoj vysokotekhnologichnoj real'nosti [Elektronnyj resurs] // Nozh. 2021. 12 yanv. URL: <https://knife.media/digital-world-dictionary> (дата обращения: 16.08.2022).
7. Zhdanov S. Cifrovaya gigiena: kak pol'zovat'sya socsetyami, ne davaya im ispol'zovat' vas [Elektronnyj resurs] // Nozh. 2018. 9 noyab. URL: <https://knife.media/digital-hygiene/?ysclid=15iaebx7yq587792888> (дата обращения: 16.08.2022).
8. Zhuravlev A.L. Kollektivnyj sub#ekt: osnovnye priznaki, urovni i psihologicheskie tipy // Psihol. zhurn. 2009. T. 30. № 5. S. 72–80.
9. Zashchitim detej v seti! [Elektronnyj resurs] // Добро: [sajt]. URL: <https://dobro.mail.ru/stories/zashitim-detej-v-seti/> (дата обращения: 16.08.2022).
10. Iгры, kotorye ubivayut nashih detej 18+ [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sibdepo.ru/reading/igry-kotorye-ubivayut-nashih-detej-18.html> (дата обращения: 16.08.2022).
11. Kondakov A.M., Kostyleva A.A. Cifrovaya identichnost', cifrovaya samoidentifikaciya, cifrovoy profil': postanovka problemy // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Informatizaciya obrazovaniya. 2019. T. 16. № 3. S. 207–218. DOI 10.22363/2312-8631-2019-16-3-207-218.
12. Kondakov A.M., Sergeev S.I. Metodologiya proektirovaniya obshchego obrazovaniya v kontekste cifrovoy transformacii // Pedagogika. 2021. T. 85. № 1. S. 5–24.
13. Ma Huaten, Men Chzhaoli, Yan Deli, Van Hualej. Cifrovaya transformaciya Kitaya. Opyt pre-

obrazovaniya infrastruktury nacional'noj ekonomiki / per. s kit. M., 2019.

14. Maslou A. Motivaciya i lichnost' / per. s angl. A.M. Tatlybaevoy. SPb., 1999.

15. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie». Federal'nye proekty Rossii. [Elektronnyj resurs] // Minprosveshcheniya Rossii: [sajt]. URL: <http://edu.gov.ru/national> (data obrashcheniya: 16.08.2022).

16. O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody: ukaz Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. № 203 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kremlin.ru/acts/bank/41919> (data obrashcheniya: 16.08.2022).

17. Sergeev A.N. Realizaciya professional'noj napravlenosti obucheniya studentov pedagogicheskogo vuza v social'noj obrazovatel'noj seti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 9(132). S. 27–32.

18. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., L'vova E.N. Onlajn-agressiya i podrostki: rezul'taty issledovaniya shkol'nikov Moskvy i Moskovskoj oblasti // Epoha nauki. 2017. № 12. S. 103–109. DOI 10.1555/2409-3203-2017-0-12-103-109.

19. Uzlov N.D., Semenova M.N. Igra, transgressiya i setевой suicid // Suicidologiya. 2017. T. 8. № 3(28). S. 40–52.

20. Sharikov A.V. Konceptii cifrovoj gramotnosti: rossijskij opyt // Kommunikacii. Media. Dizajn. 2018. T. 3. № 3. S. 96–112.



Considering the issue of the safe way of the life in the digital environment as the aspect of the digital literacy of the students

The article deals with the topical issues of the development of the digital literacy of the future teachers in the context of the safe usage of the digital environment. There is conducted the analysis of the concept “digital literacy” and the components of the digital literacy, including the function of the safe communication and the successful use of the digital resources. The author reveals the key characteristics, causing the safe functioning of the collective subject in the Web.

Key words: digital literacy, culture of online communication, digital hygiene, digital identity, network personality, digitalization.

(Статья поступила в редакцию 19.08.2022)

М.Е. МАНЬШИН, И.Д. ЧЕСНОКОВА
(Волгоград)

ВОЗМОЖНОСТИ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ (на примере направления 09.03.03 «Прикладная информатика»)

Характеризуются особенности применения средств виртуальной образовательной среды в обучении иностранных студентов с точки зрения формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, лежащих в основе освоения ОПОП на примере направления «Прикладная информатика», а также с точки зрения реализации Рабочей программы воспитания. Различные типы средств выделяются на основании формируемых с их помощью компетенций, а также с точки зрения реализации социально-культурной адаптации иностранных студентов.



Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, русский язык как иностранный, дистанционное обучение, социокультурная адаптация, рабочая программа воспитания, мультикультурная студенческая группа.

Современные направления государственной политики в области привлечения иностранных студентов в вузы Российской Федерации продолжают стимулировать рост научных исследований в области проблем, стратегий, теоретических и практических разработок в области обучения иностранных студентов в контексте современной политической и общественной ситуации в мире и Российской Федерации [10; 18]. Существенная часть данных научных работ посвящены определенным направлениям.

Первоочередным по важности является направление, касающееся вопроса изучения русского языка как иностранного (русского как неродного), использования в образовательном процессе разнообразных технологий обучения русскому языку как иностранному (или неродному) и решения данной проблемы с точки зрения различных подходов, в том числе в контексте обучения студентов конкретных специальностей (А.М. Батраева, Т.М. Балыхина, Л.П. Клобукова, И.С. Черенкова и др.).

Особо освещается проблема социальной и культурной адаптации студентов из различных стран в РФ, что включает в себя анализ и практические реализации таких составляющих данной адаптации, как межкультурная, языковая, финансово-экономическая, частно-социальная, культурная и т. д. [16; 19; 22]. Определенную обязательную область исследований здесь также составляет рассмотрение отдельных факторов, влияющих на адаптацию иностранных студентов в вузах РФ, что позволяет проанализировать динамику мотивационных процессов у иностранных студентов в разные периоды обучения и смоделировать различные методики успешного включения в учебный процесс и овладения иностранными студентами основными компетенциями. К числу данных факторов относятся: личностно-психологический, климатический, адаптационный, включающий отдельные виды адаптации к педагогической и социально-бытовой системам [1; 11; 15; 23].

Обучение иностранных студентов в учебных заведениях РФ сегодня требует активных изменений учебного процесса. В связи с эпидемиологической и политической ситуациями в современном мире особенно важным становится оперативная реакция на изменения потребностей в получении конкретного вида и уровня образования в РФ, мобильности иностранных студентов, а также – повсеместное использование технических средств и дистанционных технологий обучения [24]. Таким образом, изменения в учебном процессе соотносятся с определенными направлениями деятельности преподавателя в применении информационно-коммуникационных технологий в общем и дистанционных в частности, которые составляют определенную систему и существенно отличаются от тех же направлений, реализуемых в работе с студентами, являющимися гражданами РФ. В связи с вышесказанным рассмотрим возможности применения виртуальных образовательных сред в обучении иностранных студентов на примере освоения основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров 93.03.03 «Прикладная информатика».

С технологической точки зрения виртуальная образовательная среда (далее – ВОС) представляет собой информационное пространство взаимодействия участников образовательного процесса, которое порождается определенными информационно-коммуникационными технологиями и включает в себя комплекс компьютерных средств и технологий. Данные средства позволяют осуществлять коммуни-

кацию участников и управление содержанием образовательной среды [3; 4]. С точки зрения организационно-коммуникативного аспекта ВОС – это сложная самонастраивающаяся и самосовершенствующаяся коммуникативная система, которая способна обеспечить прямую и обратную связь между обучающимися и преподавателями.

ВОС обладает определенными характеристиками: содержание ВОС составляют информационные и коммуникативные возможности глобальных, корпоративных и локальных компьютерных сетей, которые создаются и используются для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса; ВОС создается и развивается с целью эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса; характер образовательной коммуникации ВОС отличается от традиционной способом получения образования – как опосредованно – на расстоянии, так и традиционно.

М.Е. Вайндорф-Сысоева выделяет три функции ВОС:

- *контрольно-административная функция* – контроль усвоения знаний, умений и навыков, а также администрирование образовательного процесса;
- *коммуникативная функция* – образовательный процесс обладает характером интерактивного общения;
- *информационно-обучающая функция* – различные формы представления учебной информации [Там же].

Сущностные характеристики и функции ВОС позволяют довольно успешно использовать ее средства в профессиональном обучении, особенно для подготовки специалистов тех направлений подготовки, профессиональная компетентность которых напрямую связана с навыками использования информационных технологий. К данным направлениям относится и рассматриваемое нами 93.03.03 «Прикладная информатика».

Результатами освоения основных профессиональных образовательных программ являются приобретаемые выпускниками компетенции, т. е. их способности применять знания, умения, опыт и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности. В связи с этим важно отметить, что при обучении иностранных студентов языковая среда играет главенствующую роль в освоении всех типов данных компетенций.

На примере освоения ОПОП «Прикладная информатика», реализуемой в Волгоградском государственном социально-педагогическом

университете, рассмотрим компетенции, формирование которых, на наш взгляд, будет наиболее продуктивным при использовании средств ВОС. В первую очередь это универсальные компетенции, при усвоении которых выпускник способен: осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3); осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4); воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5). Применение средств ВОС также возможно при формировании полного комплекса общепрофессиональных и профессиональных компетенций, предусмотренного ОПОП.

Отметим, на наш взгляд, основные особенности работы с иностранными студентами в ВОС, которые накладывают определенные требования на организацию учебного процесса в контексте направления «Прикладная информатика», т. к. профессиональная деятельность выпускника и учебный процесс студента данного направления связаны с информационными технологиями.

В первую очередь это уровень владения русским языком. Иностранные студенты могут владеть русским языком как родным, русским языком как неродным и русским языком как иностранным. В первом случае работа с иностранными студентами не отличается от работы с российскими студентами, в остальных двух – возникает потребность включать в учебный процесс элементы лингводидактической работы.

При применении ВОС в процессе обучения иностранных граждан также следует учитывать определенные политические и экономические факторы и соразмерно подбирать необходимые средства и технологии [20; 24]. К экономическому фактору относится наличие и возможность использования сети Интернет и технических устройств у студентов. Данный фактор играет важнейшую роль в определении стратегии обучения иностранных граждан в дистанционном формате. Что касается политического фактора при организации дистанционной формы, то в первую очередь следует отметить наличие в некоторых странах на государственном уровне политического регулирования сети Интернет. Следствием этого является или полностью закрытые для «внешнего» Интернета внутренние сети, или жесткой контроль и наличие блокировки входящего трафика. Часто преподавателям приходит-

ся подбирать специальные ресурсы и средства, позволяющие осуществлять учебную работу, а также тратить большое количество времени для проверки и подбора аналогов используемых средств для иностранных студентов в случае обучения смешанной группы (студенты из разных стран)

В первую очередь рассмотрим средства ВОС, отражающие особенности учебной работы иностранных студентов при подготовке специалистов в области прикладной информатики. Для формирования компетенций, содержащих в себе навыки, входящие в общую культуру специалиста навыки межкультурного и делового взаимодействия можно применить следующие виды средств. В первую очередь это задания и формы работы, являющиеся содержанием базовых дисциплин ОПОП, например дисциплин «Информационная безопасность», «Информационные системы». При использовании данных форм работы необходимо учитывать мультикультурный состав студенческой группы и контролировать коммуникацию между студентами. Задания могут представлять собой:

– защиту реферативных работ (подготовленные индивидуально или в группе) в формате видеоконференции по темам, связанным применением различных средств видеосвязи (Zoom, Teams, Skype, TrueConf, Voov и др.);

– разработку модели базы данных по предложенному кейсу индивидуально или в команде с использованием интерактивных платформ и облачных сервисов (например, интерактивных онлайн-досок – AMW board, Conceptboard, GroupBoard и др.);

– изучение, поиск и реферирование основных нормативно-правовых актов в области информационной безопасности в электронных нормативности правовых системах (ГАРАНТ, База данных «Федеральные законы», КонсультантПлюс);

– настройку компьютера средством удаленного доступа с обучению поведения в различной роли – заказчиком или исполнителем (AnyDesk, TeamViewer, LiteManager и др.).

Особо отметим организацию самостоятельной работы студентов, т. к. самостоятельное выполнение внеаудиторной работы активизирует познавательную деятельность студентов, направленную на постоянное самообразование, что в дальнейшем сказывается на профессиональных качествах. Для того чтобы максимально эффективно подготовить студента к решению типовых задач, с которыми он может столкнуться в результате своей непосредственной профессиональной деятель-

ности, существует возможность включения в виртуальную образовательную среду кейс-заданий и тренажеров [17]. Отметим, что при разработке данных заданий и тренажеров для иностранных студентов первоочередно учитывать владение языком освоения специальности и сформированностью основных видов речевой деятельности. Таким образом, второй тип заданий и форм работы при формировании компетенций связан с учетом лингводидактического аспекта, т. к. работа по формированию видов речевой деятельности на иностранном языке и усвоению речевых норм русского языка должна проводиться на протяжении всей учебы. Базовыми заданиями могут быть:

- разработка терминологических, в том числе мультиязычных, словарей (работа в парах или индивидуально в облачных сервисах по работе с документами Google, Яндекс и др.);

- написание разного рода документов: заявлений, объяснительных записок посредством шаблонов облачных сервисов по работе с документами;

- составление инструкций на русском языке по работе с различными программами и сервисами, необходимых для освоения дисциплин.

В соответствии с новыми требованиями к ОПОП, разрабатываемыми и реализуемыми в соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом обязательной частью программы должна быть рабочая программа воспитания. Данная программа представляет собой документ, определяющий структуру, содержание воспитательной работы, реализуемой по ОПОП. В связи с этим отметим средства ВОС, которые позволяют осуществлять воспитательную работу с иностранными студентами, имеющую ряд существенных отличий, что влияет на ее планирование и реализацию:

- для студентов русский язык является иностранным, разные уровни владения которым определяют разных уровней вовлеченность, психологический комфорт и понимание взаимодействий студентов и педагогов, студентов между собой;

- мультикультурный состав групп накладывает определенные ограничения на определенные направления воспитательной работы, в том числе на гражданское, патриотическое и духовно-нравственное;

- главенствующая роль социокультурной адаптации в воспитательной работе определяет наличие специфических форм работы с иностранными студентами, а также затруднитель-

ную интеграцию в общеуниверситетское воспитательное пространство, в том числе в участии в мероприятиях различной направленности университетского уровня.

Основные средства ВОС при реализации воспитательной работы и ее основных направлений (гражданского, духовно-нравственного, здоровьесберегающего, профессионально-этического, научно-образовательного, культурно-просветительского):

- профессиональные и научные онлайн-конкурсы (например, сетевая образовательная площадка ВГСПУ «МИРОЗНАЙ») [21];

- интерактивное взаимодействие с субъектами академической среды, в первую очередь с куратором посредством соцсетей, видеосвязи, чатов и каналов в мессенджерах (в том числе взаимодействие с землячествами);

- включение в социокультурную среду города и страны посредством онлайн-экскурсий, онлайн-выставок, игровых информационных технологий: виртуальные туры музея-заповедника «Сталинградская битва» [5], виртуальные экскурсии по Волгоградской области [7], «Волгоград: самое интересное. Туризм» [6].

Таким образом комплексный подход к обучению иностранных студентов с использованием средств виртуальной образовательной среды, осваивающих ОПОП, включает организацию учебной работы, в основе которой лежит формирование основных компетенций, и воспитательной работы, содержащей гражданское, духовно-нравственное, здоровьесберегающее, профессионально-этическое, научно-образовательное, культурно-просветительское направления. Учет особенностей этой структуры, а также лингводидактических, экономических, политических и социокультурных факторов при его организации определяет выбор конкретных средств ВОС, отражающих особенность ОПОП направления «Прикладная информатика» в части овладения и использования информационных технологий обучающимися.

Список литературы

1. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов на подготовительном факультете: межвуз. сб. науч. ст. / редкол.: И.Б. Игнатова, Л.Н. Борисова, Л.Г. Петрова. Белгород, 1999.
2. Батраева О.М. Профессионально-коммуникативные компетенции иностранных студентов технического вуза и возможности их формирования в процессе обучения языку специальности [Электронный ресурс] // Концепт. Т. 26. 2014. С. 256–260. URL: <http://e-koncept.ru/2014/64352.htm> (дата обращения: 13.07.2022).

3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: учеб. пособие. М., 2010.
4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Организация виртуальной образовательной среды: теория и практика: моногр. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.
5. Виртуальные туры музея-заповедника «Сталинградская битва» [Электронный ресурс]. URL: <https://stalingrad-battle.ru/projects/v-tours/> (дата обращения: 13.07.2022).
6. Виртуальные экскурсии по Волгоградской области. [Электронный ресурс]. URL: https://tourism.volgograd.ru/tur_id/virtualnye/ (дата обращения: 13.08.2022).
7. Волгоград: самое интересное. Туризм [Электронный ресурс]. URL: <https://volgograd360.ru/virtual-tours/> (дата обращения: 13.07.2022).
8. Гайва Е. Поток иностранных студентов в российские колледжи увеличится [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2018/04/20/reg-ufo/potok-inostrannyh-studentov-v-rossijskie-kolledzhi-uvlechitsia.html> (дата обращения: 13.07.2022).
9. Дмитриенко Т.А. Профессионально ориентированные технологии обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Модернизация образования: монография. М., 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-tehnologiya-professionalnoy-podgotovki-v-yazykovom-vuze/viewer> (дата обращения: 13.07.2022).
10. Иголинская Ю.В. Проблемы и перспективы международного сотрудничества вузов ДВФО // Вестник Дальрыбвтуза. 2014. № 1. С. 53–56.
11. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2008. № 9. С. 229–232.
12. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. URL: https://methodological_terms.academic.ru/229/ВИРТУАЛЬНАЯ_ЯЗЫКОВАЯ_СРЕДА (дата обращения: 13.08.2022).
13. О приоритетном проекте «Экспорт образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения: 13.07.2022).
14. Останина С.А., Птицына Е.В. Особенности организации обучения иностранных студентов в вузе: проблемы и возможные пути их решения // Преподаватель XXI век. 2017. № 4. С. 142–157.
15. Оя Е. Борьба за место [Электронный ресурс]. URL: <https://russian.rt.com/russia/article/424109-inostrancy-obuchenie-rossiya> (дата обращения: 13.07.2022).
16. Полякова Е.И. Формирование у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
17. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Виртуальная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студентов вуза [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2018. Т. 6. № 4. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/890/692> (дата обращения: 13.07.2022).
18. Понявина М.Б., Селезнев П.С. Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. № 10(1). С. 104–108. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108> (дата обращения: 13.07.2022).
19. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: методология и методы исследования этнической и кросс-культурной психологии: психология этнической толерантности. СПб., 2003.
20. Расторгуев С.В. Обучение иностранных студентов в России: политические, экономические, социальные факторы // Власть, 2019. Т. 27. № 4. С. 32–39.
21. Сетевая образовательная площадка ВГСПУ «МИРОЗНАЙ» [Электронный ресурс]. URL: <https://miroznai.ru> (дата обращения: 13.07.2022).
22. Социокультурная адаптация иностранных студентов: пособие / сост. Ю.Е. Иванюк. Брест, 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.brsu.by/sites/default/files/sport/metod.rekomendatsii_1.pdf (дата обращения: 13.07.2022).
23. Фомина Т.К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей: дис. ... д-ра соц. наук. Волгоград, 2004.
24. Чеснокова И.Д., Маньшин М.Е. Особенности применения мобильных технологий в обучении иностранных студентов // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2021. № 3(72). С. 135–138.
25. Martin E. Here's how much it costs to go to college in 25 countries around the world. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cnn.com/2017/10/13/cost-of-college-tuition-around-the-world.html> (дата обращения: 13.07.2022).

* * *

1. Aktual'nye problemy obucheniya inostrannyh studentov na podgotovitel'nom fakul'tete: mezhvuz. sb. nauch. st. / redkol.: I.B. Ignatova, L.N. Borisova, L.G. Petrova. Belgorod, 1999.
2. Batraeva O.M. Professional'no-kommunikativnye kompetencii inostrannyh studentov tekhnicheskogo vuza i vozmozhnosti ih formirovaniya v processe obucheniya yazyku special'nosti [Elektronnyj resurs] // Koncept. T. 26. 2014. S. 256–260. URL: <http://e-koncept.ru/2014/64352.htm> (data obrashcheniya: 13.07.2022).
3. Vajndorf-Sysoeva M.E. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: kategorii, harakteristiki, skhemy, tablitsy, glossarij: ucheb. posobie. M., 2010.
4. Vajndorf-Sysoeva M.E. Organizaciya virtual'noj obrazovatel'noj sredy: teoriya i praktika: monogr. Ger-

many: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.

5. Virtual'nye tury muzeya-zapovednika «Stalingradskaya bitva». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://stalingrad-battle.ru/projects/v-tours/> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

6. Virtual'nye ekskursii po Volgogradskoj oblasti. [Elektronnyj resurs]. URL: https://tourism.volgograd.ru/tur_id/virtualnye/ (data obrashcheniya: 13.08.2022).

7. Volgograd: samoe interesnoe. Turizm [Elektronnyj resurs]. URL: <https://volgograd360.ru/virtual-tours/> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

8. Gajva E. Potok inostrannyh studentov v rossijskie kolledzhi uvelichitsya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2018/04/20/reg-ufo/potok-inostrannyh-studentov-v-rossijskie-kolledzhi-uvelichitsia.html> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

9. Dmitrienko T.A. Professional'no orientirovannye tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam [Elektronnyj resurs] // Modernizatsiya obrazovaniya: monografiya. M., 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-tehnologiya-professional'noy-podgotovki-v-yazykovom-vuze/viewer> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

10. Igolinskaya Yu.V. Problemy i perspektivy mezhdunarodnogo sotrudnichestva vuzov DVFO // Vestnik Dal'rybvтуza. 2014. № 1. S. 53–56.

11. Kulikova O.V. Osobennosti motivatsii ucheniya inostrannyh studentov // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2008. № 9. S. 229–232.

12. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [Elektronnyj resurs]. URL: https://methodological_terms.academic.ru/229/VIRTUAL'NAYA_YAZYKOVAYA_SREDA (data obrashcheniya: 13.07.2022).

13. O prioritetnom proekte «Eksport obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/info/27864/> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

14. Ostanina S.A., Ptitsyna E.V. Osobennosti organizatsii obucheniya inostrannyh studentov v vuzе: problema i vozmozhnye puti ih resheniya // Prepodavatel' XXI vek. 2017. № 4. S. 142–157.

15. Oya E. Bor'ba za mesto [Elektronnyj resurs]. URL: <https://russian.rt.com/russia/article/424109-inostrancy-obuchenie-rossiya> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

16. Polyakova E.I. Formirovanie u studentov interesa k osvoeniyu opyta mezhdul'turnogo vzaimodeystviya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2009.

17. Ponachugin A.V., Lapygin Yu.N. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noj raboty studentov vuzа [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-tа. 2018. T. 6. № 4. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/890/692> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

18. Ponyavina M.B., Seleznev P.S. Uvelichenie kolichestva inostrannyh studentov v rossijskikh vuzah kak element gosudarstvennoj politiki v sfere ob-

razovaniya // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2020. 10(1). S. 104–108 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

19. Pochebut L.G. Vzaimoponimanie kul'tur: metodologiya i metody issledovaniya etnicheskoj i krosskul'turnoj psihologii: psihologiya etnicheskoj tolerantnosti. SPb., 2003.


20. Rastorguev S.V. Obuchenie inostrannyh studentov v Rossii: politicheskie, ekonomicheskie, social'nye faktory // Vlast', 2019. T. 27. № 4. S. 32–39.

21. Setevaya obrazovatel'naya ploshchadka VGSPU «MIROZNAJ» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://miroznai.ru> (data obrashcheniya: 13.07.2022).

22. Sociokul'turnaya adaptatsiya inostrannyh studentov: posobie / sost. Yu.E. Ivanyuk. Brest, 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.brsu.by/sites/default/files/sport/metod.rekomendatsii_1.pdf (data obrashcheniya: 13.07.2022).

23. Fomina T.K. Inostrannye studenty v medicinskom vuzе Rossii: in-teriorizatsiya professional'nykh cennostej: dis. ... d-ra soc. nauk. Volgograd, 2004.

24. Chesnokova I.D., Man'shin M.E. Osobennosti primeneniya mobil'nykh tekhnologij v obuchenii inostrannyh studentov // Informacionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii. 2021. № 3(72). S. 135–138.



The potential of the virtual educational environment in the process of teaching the foreign students of the non-humanitarian training program (at the example of the training program 09.03.03 “Applied Information Science”)

The article deals with the characterization of the specific features of the use of the means of the virtual educational environment in teaching the foreign students from the perspective of the development of the universal, general professional and professional competencies, that are the basis of mastering the major professional academic program at the example of the training program “Applied Information Science”, and the implementation of the Working program of education. The different types of the means are revealed on the basis of the competencies that are formed with their help, and from the perspective of the implementation of the social and cultural adaptation of the foreign students.

Key words: *virtual educational environment, the Russian language as a foreign language, distance learning, social and cultural adaptation, working program of education, multicultural student group.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2022)

О.Н. АЛТУХОВА,
(Волгоград)
Н.С. ДЬЯКОВА
(Вологда)

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ
ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ (на примере
изучения дисциплины «Культура
речи и деловое общение»)**

Формирование цифровой компетентности в условиях перехода к цифровой экономике становится неотъемлемой частью подготовки студентов экономического профиля. Обучение будущих специалистов в сфере экономики цифровым технологиям является необходимым требованием для современного высшего образования, формирует цифровую грамотность обучающихся, а также становится гарантией их дальнейшей востребованности на рынке труда.



Ключевые слова: *цифровизация образования, цифровые технологии в образовании, цифровая экономика, цифровая грамотность, цифровые инструменты, формирование компетенций, обучение в вузе.*

Одной из главных тенденций современного быстро изменяющегося мира и активно развивающегося общества является модернизация практически всех сфер жизни и деятельности человека – экономической, социальной, профессиональной, бытовой – за счет внедрения в них различных инновационных технологий.

В первую очередь изменения касаются стремительно развивающихся информационных и коммуникационных технологий, что приводит к их востребованности в различных областях повседневной жизни, особенно в сфере высшего образования. Современное высшее образование должно не только ориентироваться на государственные стандарты, но и учитывать потребности и интересы обучающихся, для того чтобы сформировать все необходимые универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. «Обновление и улучшение качества обучения и совершенствование механизмов контроля за качеством образования является одним из

основных направлений и первоочередных задач образовательной политики в соответствии с концепцией модернизации российского образования» [7, с. 19].

На сегодняшний момент актуальным и целесообразным становится обновление образовательных практик за счет внедрения цифровых технологий в процесс обучения в вузе [2; 4; 8; 13; 14]. Этого требуют новые образовательные стандарты современного высшего образования. Поэтому главным направлением является развитие у обучающихся одной из ключевых компетенций – цифровой компетенции. «Цифровизация образования направлена на качественное изменение методики преподавания... что должно привести к повышению качества учебного процесса и создать новые возможности для обучения» [1, с. 157]. Это ведет к перестройке самой системы высшего образования, при которой изменяются структура обучения и организация образовательного процесса. «Образование претерпевает воздействие цифровизации, одновременно стараясь формировать у учащихся компетенции, необходимые для жизни в цифровом обществе, и адаптировать возможности цифровых устройств под свои интересы и потребности» [5, с. 19].

Современное поколение студентов уже рождается и развивается в эпоху распространения компьютерных, электронных и мобильных технологий, т. е. потенциально обладает определенными способностями и склонностями в этой области. Перед вузами стоит задача организовать обучение так, чтобы повысить у студентов мотивацию в овладении цифровыми компетенциями, развить у них качественно новые умения и навыки для эффективного взаимодействия в диджитал-мире.

Будущие специалисты в сфере экономики должны владеть навыками применения разнообразных новых технологий, чтобы соответствовать требованиям времени, т. е. обладать цифровой грамотностью, которая подразумевает под собой «медиаграмотность, отношение к инновациям, коммуникационную, компьютерную, информационную грамотность» [12, с. 410]. Умение ориентироваться в диджитал-среде – это, несомненно, объективная и необходимая реальность, социализация обучающегося в современном образовательном пространстве. Высшее образование должно не только гарантировать молодым специа-

листам успешную адаптацию к профессии, но также являться гарантией их дальнейшей востребованности на рынке труда и значимым для полноценного осуществления профессиональной деятельности. Кроме того, новые условия жизни предъявляют качественно новые требования к умениям и способностям будущих специалистов:

- креативность и гибкость мышления;
- постоянное стремление к саморазвитию и совершенствованию своих знаний и навыков;
- инициативность;
- мобильность;
- умение самостоятельно принимать решения и справляться с поставленными задачами;
- готовность к партнерскому взаимодействию и сотрудничеству.

Формирование компетенций в области цифровых технологий в условиях трансформации, т. е. перехода к цифровой экономике, является неотъемлемой частью подготовки студентов экономического профиля. На сегодняшний день приоритетной целью государственной политики в России является концепция внедрения цифровых технологий в образование. Так, реализация федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» (2018–2024 гг.) направлена на обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики, где первым показателем обозначено количество выпускников системы профессионального образования с ключевыми компетенциями цифровой экономики, которое должно возрасти с 230 тыс. чел (на 31.12.2018) до 800 тыс. чел. (к 2024 г.).

В связи с тем, что подготовка компетентных специалистов в сфере экономики требует модернизации системы высшего образования, которая соответствовала бы актуальным и перспективным социальным запросам, туда «должны быть широко внедрены цифровые инструменты учебной деятельности, включенные в информационную среду образовательных учреждений, для обеспечения образовательных возможностей и повышения качества образования» [5, с. 20]. На сегодняшний момент вузы обладают широкими возможностями задействовать в процессе обучения такие современные цифровые образовательные технологии, как «сквозные» технологии (нейротехнологии и искусственный интеллект, технологии беспроводной связи, виртуальной и дополненной реальности, облачные техноло-

гии), разнообразные цифровые платформы, инструменты и приложения, поисковые системы и сервисы, платформы массового онлайн-образования и др.

Вместе с тем включение цифровых технологий в учебный процесс должно быть основано не только на требованиях времени и современного общества, но также эффективно служить образовательным целям, не снижая при этом качества обучения. Поэтому частота применения цифровых технологий должна, прежде всего, соответствовать основным принципам дидактики [3; 5; 10; 11; 16].

На примере курса «Культура речи и деловое общение» рассмотрим возможности включения в практику педагогической деятельности новых технологий. Приказом Минэкономразвития России № 41 от 24.01.2020 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта “Кадры для цифровой экономики” национальной программы “Цифровая экономика Российской Федерации”» определено понятие «ключевые компетенции цифровой экономики», под которыми понимаются компетенции, необходимые «для решения человеком поставленной задачи или достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов» [9]. Этот же документ содержит и перечень данных компетенций.

Важно, что значимое место занимают способности к эффективной коммуникации и кооперации в цифровой среде, умения проводить оценку информации на достоверность, воспринимать, анализировать, запоминать и передавать информацию с использованием цифровых средств. Совершенно очевидно, что преподаваемый нами курс позволит гармонично внедрить цифровые технологии и инструменты и осуществить поставленные цели.

Процесс изучения дисциплины «Культура речи и деловое общение» направлен на формирование компетенции УК-4 – «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)». Содержание компетенции раскрывается за счет индикаторов *знать, уметь и владеть*, подразумевающих, что студент, освоивший курс, будет способен:

- выбирать коммуникативно приемлемые стиль делового общения, вербальные и невербальные средства взаимодействия с партнерами, применяя современные цифровые тех-

нологии (например, цифровые платформы – MS Teams, OBS (Open Broadcaster Software), Skype, Zoom, WatsApp, Telegram, Яндекс.Телемост, «ВКонтакте»);

– использовать информационно-коммуникационные технологии при поиске необходимой информации в ходе решения стандартных коммуникативных задач, а именно: «сквозные технологии» больших данных (Грамота.ру, Национальный корпус русского языка, ЭБС «Знаниум», Юрайт, SMART, eLIBRARY.ru), технологии беспроводной связи (Wi-Fi), поисковые системы и сервисы (Google, Яндекс), цифровые инструменты (LearningApps, Quizlet, Quizizz, Online Test Pad, Mentimeter.com и др.), платформы массового онлайн-образования («Открытое образование», «Лекториум», «Универсариум», Arzamas), системы дистанционного обучения (Moodle, Odin);

– демонстрировать интегративные умения диалогического общения для сотрудничества в академической коммуникации, применяя современные цифровые технологии (платформы Zoom, Skype, WatsApp, Telegram), инструменты (Miro, Trello, Padlet), программные продукты для создания презентаций (SmartNotebook, PowerPoint, Canva, Prezi.com), облачные технологии (Google/Яндекс.Документы, Презентации, Формы);

– вести деловую переписку, учитывая особенности стилистики официальных и неофициальных писем, социокультурные различия в формате корреспонденции, применяя современные цифровые технологии (цифровые платформы – MS Teams, OBS (Open Broadcaster Software), Яндекс Телемост и др.), Яндекс- и Google-документы, электронную почту, социальные сети.

Изменения, происходящие в сфере делового общения, вызванные переходом на дистанционные форматы работы, возможностями быстрого обмена данными, доступностью открытой информации, требуют от вузовского курса «Культура речи и деловое общение» содержательных перемен. Мы уже не можем игнорировать необходимость включения в дисциплину разделов, связанных с особенностями коммуникации и взаимодействия в цифровом мире.

Приведем несколько конкретных примеров. Так, лекция на тему «Современная литературная норма и ее кодификация», направленная на ознакомление обучающихся с системой языковых норм и их закреплении в словарях, должна быть дополнена блоком «Ис-

пользование ИКТ при осуществлении поиска и критического анализа языковой информации», к которому относится:

– рассмотрение цифровых инструментов для эффективной научной и учебной работы в цифровой среде (электронные библиотечные системы, такие как «Знаниум», «Юрайт», Smart, профессиональные базы данных eLIBRARY.RU, Scopus, справочно-информационные порталы «Грамота.ру», Gramma.ru, «Орфограммка.ру»);

– освещение понятия Big Data в лингвистике (на примере статистики слов глобального электронного ресурса «Национальный корпус русского языка»);

– демонстрации «умной» проверки пунктуации, грамматики и стилистики на основе машинного обучения (с помощью таких ресурсов, как Орфограммка.ру, turgenev.ashmanov.com и др.).

Лекция на тему «Оратор и его аудитория», безусловно, должна быть дополнена блоком информации, раскрывающей особенности эффективной коммуникации в цифровой среде. Важно объяснить:

– требования, предъявляемые к профессиональной самопрезентации в цифровой среде (ведение аккаунтов в социальных сетях («ВКонтакте», Facebook, Instagram));

– специфику публичных и личных профилей, электронной переписки в профессиональных целях;

– возможности оформления портфолио и резюме (например, с помощью таких инструментов, как Google-документы, tilda.cc/ru/, resume.com и др.);

– современные тренды в визуальном представлении данных (с помощью инфографики SmartNotebook, PowerPoint, Prezi.com, Canva, Vengage и др.).

Важной составляющей данной темы является этика делового общения в цифровой среде (например, при применении платформ Zoom, Vebinar.ru, Skype, WatsApp и др.).

Практические занятия и самостоятельная работа студентов также могут быть насыщены цифровыми инструментами, которые и позволят более эффективно организовать учебный процесс, и подготовят к полноценному осуществлению будущей профессиональной деятельности. Например, диагностика и контроль изученного могут проводиться посредством Quizizz, Online Test Pad, Lernis.ru, Learning Apps.org, организацию парной и командной работы можно реализовать при использовании

виртуальных досок Miro, Trello, Padlet, yandex.ru/tracker/, систематизацию учебного материала проводить с применением инфографики Canva, Vengage, ментальные карты составлять через сервисы Mindomo, Mind Meister и др., работу над техникой речи позволят организовать мобильные приложения «Орфоэпия», «Правильное ударение», «Оратор», «Публичные выступления», «Дикция» и др., обучение проведению совещания, деловой беседы может проходить на платформах Zoom, Vebinar.ru, Skype, WatsApp, Яндекс.Телемост и т. д.

Таким образом, применение современных цифровых технологий в образовательном процессе в вузе не только служит инструментом повышения его эффективности и качества, но также позволяет формировать у студентов экономического профиля цифровую культуру и цифровую грамотность, необходимые в решении как образовательных, так и профессиональных задач. Цифровая компетентность будущих специалистов обеспечит государству подготовку высококвалифицированных кадров для цифровой экономики и станет залогом востребованности молодых выпускников на рынке труда и их профессиональной успешности.

Список литературы

1. Алексеева Е.А., Гракун А.А., Довганёва Ю.А., Дорошенко В.И., Назарова Э.А. Современные цифровые технологии в образовательном процессе в России и их влияние на подготовку студентов // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2022. № 2(164). С. 157–161. DOI: 10.34773/EU.2022.2.28.
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Методология исследования эффективности смешанных образовательных технологий // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 2(165). С. 26–31.
3. Винокурова Е.И. Цифровизация системы образования: плюсы и минусы // Экономические и правовые факторы развития общества в контексте цифровой трансформации: сб. докладов и выступлений Междунар. науч.-практ. конф. М., 2021. С. 47–50.
4. Громова Т.В. Специфика обучения студентов в контексте цифровой трансформации // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы V Междунар. науч. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. М.В. Носкова. Красноярск, 2021. С. 479–483.
5. Данилова Л.Н., Гаибова В.Е., Ходырев А.М. Новые дидактические решения в условиях цифровизации высшего образования // Ярослав. пед. вестн. 2021. № 1(118). С. 19–28. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-19-28.
6. Дьякова Н.С. Использование цифровых инструментов при решении учебных задач (на примере курса «Социология») // Трансформация АПК: цифровые и инновационные технологии в производстве и образовании: сб. материалов Национальной научно-практической конференции с международным участием (Омск, 30 марта 2022 г.). Омск, 2022. С. 284–288.
7. Коростова В.П. Цифровизация и инновационные технологии обучения как средство повышения качества образования // Наука и инновации в современном мире: сб. науч. ст. / науч. ред. Н.И. Стрих. М., 2021. С. 19–22.
8. Ломоносова Н.В., Осипова О.П. Трансформация системы управления образовательным процессом в высшем образовании в условиях цифровизации // Преподаватель XXI век. 2021. № 4. Ч. 1. С. 11–24. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-4-11-24.
9. Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»: приказ Министерства экономического развития Российской Федерации № 41 от 24 янв. 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41_24012020.pdf (дата обращения: 18.06.2022).
10. Татаринцов К.А., Орлова Е.Г. Модели цифрового обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 204–207.
11. Чомаева М.М. Цифровизация в образовании: положительные и отрицательные стороны // Преподаватель года 2021: сб. ст. II Междунар. профессионально-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 2021. С. 330–334.
12. Эшиев Р.М., Мурадова П.Р. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Современная математика и ее приложения: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Грозный, 2021. С. 407–413.
13. Ялышева А.Н. Модернизация образования в условиях технологических и цифровых нововведений // Модернизация образования в условиях технологических и цифровых нововведений: теория и практика: материалы XL Всерос. науч.-практ. конф. Ростов н/Д., 2021. С. 52–53.
14. Decuypere M. Open Education platforms: Theoretical ideas, digital operations and the figure of the open learner // European Educational Research Journal. 2019. Т. 18. №. 4. P. 439–460.
15. Pedro L. F. M. G. A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts / L. F. M. G. Pedro, C. M. M. d. Barbosa, C. M. d. Santos [Electronic resource] // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018.

Vol. 15. P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0091-4> (дата обращения: 02.07.2022).

16. White G. Adaptive Learning Technology Relationship with Student Learning Outcomes // Journal of Information Technology Education: Research. 2020. Vol. 19. P. 113–130.

* * *

1. Alekseeva E.A., Grakun A.A., Dovganyova Yu.A., Doroshenko V.I., Nazarova E.A. Sovremennye cifrovye tekhnologii v obrazovatel'nom processe v Rossii i ih vliyaniye na podgotovku studentov // Ekonomika i upravlenie: nauchno-prakticheskij zhurnal. 2022. № 2(164). S. 157–161. DOI: 10.34773/EU.2022.2.28.

2. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A. Metodologiya issledovaniya effektivnosti smeshannyh obrazovatel'nyh tekhnologij // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. № 2(165). S. 26–31.

3. Vinokurova E.I. Cifrovizaciya sistemy obrazovaniya: plyusy i minusy // Ekonomicheskie i pravovye faktory razvitiya obshchestva v kontekste cifrovoj transformacii: sb. dokladov i vystuplenij Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2021. S. 47–50.

4. Gromova T.V. Specifika obucheniya studentov v kontekste cifrovoj transformacii // Informatizaciya obrazovaniya i metodika elektronnoho obucheniya: cifrovye tekhnologii v obrazovanii: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.: v 2 ch. / pod obshch. red. M.V. Noskova. Krasnoyarsk, 2021. S. 479–483.

5. Danilova L.N., Gaibova V.E., Hodyrev A.M. Novye didakticheskie resheniya v usloviyah cifrovizacii vysshogo obrazovaniya // YArosl. ped. vestn. 2021. № 1(118). S. 19–28. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-19-28.

6. D'yakova N.S. Ispol'zovanie cifrovyyh instrumentov pri reshenii uchebnyh zadach (na primere kursa «Sociologiya») // Transformaciya APK: cifrovye i innovacionnye tekhnologii v proizvodstve i obrazovanii: sb. materialov Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (Omsk, 30 marta 2022 g.). Omsk, 2022. S. 284–288.

7. Korostova V.P. Cifrovizaciya i innovacionnye tekhnologii obucheniya kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya // Nauka i innovacii v sovremennom mire: sb. nauch. st. / nauch. red. N.I. Strih. M., 2021. S. 19–22 M., 2021. S. 19–22.

8. Lomonosova N.V., Osipova O.P. Transformaciya sistemy upravleniya obrazovatel'nym processom v vysshem obrazovanii v usloviyah cifrovizacii // Prepodavatel' XXI vek. 2021. № 4. Ch. 1. S. 11–24. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-4-11-24.

9. Ob utverzhdenii metodik rascheta pokazatelej federal'nogo proekta «Kadry dlya cifrovoj ekonomiki» nacional'noj programmy «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii»: prikaz Ministerstva eko-


nomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii № 41 ot 24 yanv. 2020 g. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41_24012020.pdf (data obrashcheniya: 18.06.2022).

10. Tatarinov K.A., Orlova E.G. Modeli cifrovogo obucheniya // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2020. T. 9. № 3(32). S. 204–207.

11. Chomaeva M.M. Cifrovizaciya v obrazovanii: polozhitel'nye i otricatel'nye storony // Prepodavatel' goda 2021: sb. st. II Mezhdunar. professional'no-issledovatel'skogo konkursa. Petrozavodsk, 2021. S. 330–334.

12. Eshiev R.M., Muradova P.R. Cifrovizaciya i cifrovye tekhnologii v obrazovanii // Sovremennaya matematika i ee prilozheniya: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Groznyj, 2021. S. 407–413.

13. Yalysheva A.N. Modernizaciya obrazovaniya v usloviyah tekhnologicheskikh i cifrovyyh novovvedenij // Modernizaciya obrazovaniya v usloviyah tekhnologicheskikh i cifrovyyh novovvedenij: teoriya i praktika: materialy XL Vseros. nauch.-prakt. konf. Rostov n/D., 2021. S. 52–53.



Development of competencies of the students of the economic training programme in the sphere of the use of the digital technologies (at the example of studying the discipline “Culture of speech and business communication”)

The development of the digital competency in the context of the transfer to the digital economy is an essential part of the training of the students of the economic training programme. Teaching the future specialists of the digital technologies in the economic sphere is a necessary requirement for the modern higher education, forms the digital literacy of the students and becomes the guaranty for their further employability.

Key words: *digitalization of education, digital technologies in education, digital economy, digital literacy, digital tools, development of competencies, study at university.*

(Статья поступила в редакцию 22.08.2022)

Н.В. ПРОВоторова
(Луганск)

**ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ
В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ
ГОСУДАРСТВЕННОГО
И МУНИЦИПАЛЬНОГО
УПРАВЛЕНИЯ**

Рассматриваются особенности внедрения педагогических условий формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления в учебный процесс. Особое внимание уделено обогащению содержания учебных курсов тематикой, направленной на ознакомление студентов с инновациями и инновационной деятельностью в сфере государственного управления, формам и методам реализации контекстного обучения и социального партнерства.



Ключевые слова: педагогические условия, готовность к инновационной деятельности, реализация педагогических условий, механизм внедрения педагогических условий, методы контекстного обучения.

Теоретический анализ проблемы подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления (ГМУ) и содержательный анализ курсов направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», представленных в учебных планах вузов ЛНР, ДНР и РФ, показали, что на сегодняшний день процесс обучения будущих специалистов ГМУ не соответствует современным изменениям и инновационным преобразованиям в сфере государственного управления.

Мы считаем, что высокому уровню подготовки специалистов данной сферы будет способствовать комплексное и системное внедрение в учебный процесс разработанных с учетом требований современного инновационного управления и обоснованных педагогических условий формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ.

Готовность к инновационной деятельности будущих специалистов ГМУ в своем научном исследовании мы позиционируем как «состояние личности, выражающееся в способности выполнения служащим функций государства, принятия социально значимых решений, характеризующееся целостной структурой, включающей: мотивационно-ценностный, интеллектуально-информационный, процессуально-деятельностный, рефлексивно-аналитический компоненты, и предполагающее умение использовать принципиально новые подходы, методы и инструменты управления» [5, с. 349].

Для формирования исследуемого вида готовности разработана модель, включающая целевой, теоретико-методологический, процессуально-содержательный и оценочно-результативный блоки. Целевой блок демонстрирует целевую установку и задачи моделируемого процесса. Теоретико-методологический блок включает в себя описание методологических подходов и закономерностей изучаемого процесса, основные принципы формирования готовности будущих специалистов государственного управления к инновационной деятельности, соответствующие закономерностям. Процессуально-содержательный блок модели включает этапы, а также педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности. Оценочно-результативный блок характеризует контроль сформированности профессиональной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности на основании критериев, показателей и уровней, отражающих развитие компонентов изучаемого процесса.

Особое место в нашем исследовании уделено разработке и обоснованию педагогических условий формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов обозначенной сферы, к которым мы отнесли:

- обогащение содержания предметов цикла профессиональной подготовки тематикой, направленной на повышение мотивации к достижениям в профессии и подготовку специалистов к инновационной деятельности;
- использование контекстного обучения как средства формирования готовности будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности;
- разработку специального курса, нацеленного на формирование компонентов готов-

ности будущих государственных служащих к инновационной деятельности;

- организацию социального партнерства университета с учреждениями государственной власти с целью формирования у будущих государственных служащих указанной готовности.

В процессе анализа учебных планов изучаемого направления подготовки установлено, что наполняющие его дисциплины условно можно разделить на две категории:

- предметы, в процессе изучения которых осуществляется формирование профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов ГМУ на сегодняшний день;

- дисциплины, обладающие большим потенциалом в контексте формирования указанной готовности при условии обогащения их темами, которые ориентированы на ее формирование.

Для реализации первого педагогического условия был разработан механизм, обеспечивающий наполнение содержания учебных дисциплин тематикой, направленной на ознакомление студентов с инновациями и инновационной деятельностью в сфере государственного управления. Предложенный механизм предполагал введение в содержание существующих учебных дисциплин конкретных тем, подтем, отдельных вопросов, проблемных и ситуативных заданий, специально-ориентированных тем для курсовых и выпускных квалификационных работ, расширение спектра видов научной работы.

Подчеркнем, что работа по обогащению учебных курсов указанной тематикой была направлена на усиление профессиональной мотивации будущих специалистов и мотивации к успеху в целом; усвоение ими основных понятий профессиональной деятельности в сфере государственного управления; усиление осведомленности студентов в проблематике инновационных процессов в аппарате государственной службы, осмысленности профессиональных действий; развитие креативного мышления у обучающихся; обучение студентов анализу сформированности своей профессиональной готовности к инновационной деятельности, самооценке и реализации необходимости в самосовершенствовании.

Исследование показало, что к первой категории относится всего лишь одна дисциплина «Инновационно-инвестиционная политика государства». Мы посчитали целесообразным дополнение этого курса лекцией на тему

«Формирование имиджа государственного служащего в условиях инновационных преобразований» и практической работой «Политические компетенции как элемент имиджа будущего специалиста государственного управления».

Ко второй категории дисциплин нами отнесены предметы, имеющие, на наш взгляд, достаточный потенциал в отношении формирования готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности, при условии обогащения их материалом, освещающим вопросы инновационной деятельности в системе государственного и муниципального управления. К данным учебным дисциплинам отнесены восемь предметов, преобразования которых будет рассмотрено ниже.

Первой дисциплиной, которая была преобразована, является «Введение в специальность». Мы дополнили изучаемый курс лекцией на тему «Значение инноваций в государственном управлении». Целью лекции мы определили формирование представлений о значении и актуальности инноваций в системе государственного управления, ознакомление студентов с типами инноваций.

Дисциплина «Управление персоналом госслужбы», как и предыдущая, является одной из ведущих и формирующих необходимые компетенции будущего специалиста. В содержание этой дисциплины были включены лекция «Инновационный менеджмент в управлении персоналом» и практическая работа «Государственное регулирование инновационного развития». Целью лекционного занятия было формирование системы знаний об инновационном проектировании, методах управления инновационным развитием аппарата государственной службы, условиях формирования благоприятного инновационного климата для адаптации государственных служащих к нововведениям. В рамках практической работы студенты рассматривали вопросы, связанные с государственной макроэкономической стратегией, финансированием инновационной деятельности, нормативно-правовым полем, регулирующим государственную инновационную политику, изучали закон «Об инновационной деятельности и государственной инновационной политике».

Курс «Принятие и исполнение государственных решений» имеет достаточно обширный потенциал в отношении формирования готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности, в связи с чем мы сочли необходимым дополнить его лекцией на

тему «Инновационные подходы к принятию государственных решений: виды, основные направления использования, значение для общества» и практической работой на тему «Презентация индивидуального проекта “Государственное решение в условиях инновационного развития общества”». Целью лекционного занятия является формирование у обучающихся представлений о государственных решениях и необходимости использования инновационных подходов к этому процессу, ознакомление с типологией государственных решений, важнейших направлениях их использования.

В рамках практической работы студенты презентовали авторский индивидуальный проект, демонстрирующий компетентный подход к принятию конкретных государственных решений. Результатом занятия стал конкурс на самый креативный подход к принятию государственного решения и прогнозирование его последствий.

Следующим предметом, в рамках которого освещались вопросы инновационной деятельности в сфере государственного управления, является дисциплина «Основы управления государственным проектами и программами». Мы сочли необходимым дополнить данный предмет лекцией «Управление инновационными проектами» и практическим занятием на тему «Презентация инновационного проекта и методики управления им». Целью лекционного занятия является формирование системы теоретико-методологических знаний об инновационных проектах, ознакомление с процессами управления инновационными проектами (инициация, планирование, выполнение, контроль, закрытие), изучение методических основ процесса управления инновационными проектами, наработка умений и навыков по выстраиванию модели развития инновационного процесса. Целью практического занятия была выработка практических навыков по разработке, реализации и презентации инновационных проектов и управления ими.

Курс «Информационные системы в управленческой деятельности» мы дополнили практическим занятием «Взаимосвязь и взаимобусловленность информационных технологий и готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности». В рамках занятия студенты изучают возможности использования информационных технологий в управленческой деятельности, которые имеют инновационный контекст, рассматривают взаи-

мосвязь компетентности студентов в области информационных технологий и их готовности к использованию инноваций, разрабатывают модель использования конкретных информационных технологий в разных видах профессиональной деятельности в области государственного управления.

В курс «Стратегическое планирование и прогнозирование в государственном управлении» мы сочли рациональным включить лекцию «Инновационный потенциал региона как фактор социально-экономического развития». В рамках занятия студенты знакомятся с понятием «инновационный потенциал региона», «инновационные ресурсы региона», «региональная инновационная политика», выявляют связь между этими понятиями, рассматривают сущность и структуру инновационного потенциала, знакомятся с методикой оценки инновационного потенциала.

Еще одним предметом, который мы обогатили тематикой, освещающей возможности осуществления инновационной деятельности в сфере государственной службы, является дисциплина «Организация деятельности госслужащего». Данный предмет был преобразован путем включения в изучаемые темы вопросов и заданий, касающихся осуществления инновационной деятельности в области государственного управления. Например, в рамках темы «Организация проведения аттестации государственных служащих» студентам предлагалось составить перечень профессиональных и личностных качеств, необходимых для современного специалиста со сформированной профессиональной готовностью к использованию инновационных методов и технологий в своей работе. Еще одним заданием была разработка вопросов для квалификационного экзамена, которые отражают уровень готовности специалистов к инновационной деятельности.

И последней дисциплиной, которая была отчасти трансформирована, является «Теория управления». Данный курс дополнен лекцией «Управление в условиях инновационного развития государственной службы». Целью лекционного занятия является формирование знаний о теоретических и практических аспектах инновационного развития общества и системы государственного управления, ознакомление студентов с нормативными документами, регулирующими этот процесс, изучение факторов и закономерностей инновационного развития общества и влияние этого процесса на систему государственного управления.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что реализация первого педагогического условия направлена в первую очередь на формирование интеллектуально-информационного и процессуально-деятельностного компонентов формирования готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности. Все заявленные мероприятия по обогащению уже имеющихся дисциплин тематикой, связанной с инновационной деятельностью, способствуют как усилению мотивации, так и развитию способности к самооценке, самоанализу и самосовершенствованию.

Реализация второго педагогического условия – использование контекстного обучения как средства формирования готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности – базировалась на том, что контекстное обучение мы рассматриваем как активное обучение контекстного типа, предполагающее реализацию таких принципов, как индивидуальная активность; проблемный подход; тесная взаимосвязь обучения и воспитания; проектирование в формах учебной деятельности обучающихся ситуаций будущей профессиональной деятельности [2].

Рассмотрим реализацию данного педагогического условия в рамках базовых форм деятельности будущих специалистов (учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности).

Исследование показало, что наиболее эффективными в отношении формирования предметно-профессионального контекста, который представлен организационно-управленческим, политико-административным, исследовательским, информационно-методическим, коммуникативным, проектным, организационно-регулирующим, исполнительно-распорядительным и контрольно-надзорным контекстами, являются такие формы обучения, как проблемное обучение, метод конкретных ситуаций, игровые методы обучения (деловые и ролевые игры) [4].

Так, на определенных практических занятиях, например «Оценка эффективности инновационной деятельности организации», «Взаимосвязь и взаимообусловленность информационных технологий и готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности», использовались эвристический и исследовательский методы проблемного обучения, предполагающие сочетание подачи учебной

информации обучающимся и познавательных заданий, а также самостоятельное выполнение некоторых заданий [1; 3].

Активно также использовался метод кейсов, чаще всего на практических занятиях и в рамках самостоятельной работы. Сущность метода кейсов заключается в том, что студентам предлагалась определенная ситуация, имитирующая реальную, профессиональную. Будущим специалистам ГМУ предлагалось проанализировать профессиональную ситуацию и предложить авторское решение. В учебном процессе для студентов использовались кейсы практической направленности, предполагающие анализ и решение конкретных профессионально-жизненных ситуаций. Характеристика таких ситуаций требовала точного описания конкретных лиц, дат, событий и фактов.

Еще более интенсивно использовались активные методы обучения в рамках квазипрофессиональной деятельности. Особый интерес для нашего исследования в рамках рассматриваемого педагогического условия представляли игровые методики обучения. В процессе исследования был разработан пакет дидактических, деловых, ролевых игр, способствующих формированию профессиональной готовности будущих специалистов к инновационной деятельности. В процессе изучения таких дисциплин, как «Введение в специальность», «Принятие и исполнение государственных решений», «Государственная и муниципальная служба», использовались дидактические игры (разработка авторская), это были викторины, кроссворды, игры-соревнования.

В рамках учебно-профессиональной деятельности (производственная практика) была особенно необходима работа по формированию готовности студентов к инновационной деятельности. Для реализации данной задачи несколько преобразована программа практики в отношении обогащения ее задачами, связанными с необходимостью поиска инновационных подходов и решений в процессе выполнения профессиональных функций.

В процессе выполнения научного исследования установлено, что подготовка будущих специалистов ГМУ к осуществлению инновационной деятельности диктует необходимость разработки и внедрения в учебный процесс отдельного специально-ориентированного факультативного курса. Учитывая такую необходимость, третьим условием формирования профессиональной готовности будущих спе-

циалистов ГМУ к инновационной деятельности мы определили разработку факультативного курса «Организация деятельности госслужащего в условиях инновационного управления». Данный курс представлен двумя модулями, наполненными десятью темами. В рамках разработанных тем были запланированы 10 лекций (20 часов), 10 практических занятий (20 часов) и 32 часа самостоятельной работы, всего 72 часа.

Целью изучения специального курса является формирование общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально-этических норм деятельности госслужащего в условиях инновационного управления, ценностных ориентаций будущих специалистов в сфере государственного управления.

Разработанный курс ориентирован на формирование мотивационно-ценностного, интеллектуально-информационного, процессуально-деятельностного, рефлексивно-аналитического компонентов готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности, овладение системой знаний, умений и навыков, обеспечивающих исследуемому готовность. Содержательный контент изучаемого курса реализует три базовые составляющие: мотивационно-ценностную, академическую, практическую.

Мотивационно-ценностная составляющая предполагает актуализацию значения инновационной деятельности в современном обществе. Деятельность преподавателя и будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления в рамках данной составляющей была направлена в большей степени на обеспечение понимания значимости для будущих госслужащих мотивов профессиональной деятельности; усиление мотивации будущих специалистов в сфере государственного управления к успеху в целом (мотивационно-ценностный компонент готовности) и формирование способности студентов осуществлять анализ уровня собственной готовности к инновационной деятельности. Мотивационно-ценностная составляющая реализовывалась в разнообразных формах учебной работы студентов путем использования классических и инновационных методик и технологий.

Что касается академической составляющей, отметим, что она ориентирована на изучение студентами понятийного аппарата исследуемой проблематики; получение теоретических знаний об основных принципах постро-

ения и функционирования государственной службы, современных моделях государственного управления, особенностях организации деятельности госслужащего, возможностях осуществления будущими специалистами сферы государственного и муниципального управления инновационной деятельности. Реализация академического блока направлена на формирование мотивационно-ценностного и интеллектуально-информационного компонентов готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности и осуществлялась преимущественно в рамках лекционных занятий.

Практическая составляющая реализуется в процессе формирования у будущих специалистов ГМУ умений и навыков, обеспечивающих возможность организации управленческой, информационно-методической, коммуникативной, проектной, вспомогательно-технологической, организационно-регулирующей, исполнительно-распорядительной и инновационной деятельности. Практическая составляющая ориентирована на формирование мотивационно-ценностного, интеллектуально-информационного, процессуально-деятельностного компонентов готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности и реализовывалась в рамках практических занятий и самостоятельной работы.

Подчеркнем, что реализация третьего педагогического условия, а именно внедрение в учебный процесс спецкурса «Организация деятельности госслужащего в условиях инновационного управления», обеспечила формирование каждого из компонентов профессиональной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности.

Последним педагогическим условием формирования готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности является организация социального партнерства университета с учреждениями государственной власти.

Организация указанного взаимодействия осуществлялась с учетом профессиональных интересов студентов и заинтересованности будущих работодателей, необходимости использования в обучении контекстного подхода, предоставления дополнительных возможностей для трудоустройства студентов.

Основные направления социального партнерства, которые осуществлялись в рамках научно-исследовательской работы:

– взаимодействие высшего образовательного учреждения с организациями, учреж-

дениями, отдельными специалистами сферы государственного и муниципального управления в рамках учебной работы (совместное проведение лекционных и семинарских занятий, организация баз практик, включение специалистов-практиков в состав государственных аттестационных комиссий и др.);

– взаимодействие в рамках научной работы посредством проведения научных конференций, круглых столов, тренингов, мастер-классов и др.;

– взаимодействие в рамках социально-гуманитарной работы (совместное проведение акций, фестивалей, встреч с авторитетными специалистами сферы государственного управления, тренинги и др.).

К сотрудничеству в рамках учебной, научной и социально-гуманитарной работы были привлечены служащие различных законодательных и исполнительных органов власти, взаимодействие с которыми систематически осуществлялось в рамках лекционных и семинарских занятий.

Специалисты-практики выступали на протяжении обучения студентов в качестве консультантов, с ними согласовывалась тематика выпускных квалификационных и магистерских работ с целью усиления их практической составляющей. В состав государственных комиссий в обязательном порядке включались сотрудники различных министерств и ведомств с целью адекватного оценивания не только теоретических знаний выпускников, но их практической готовности к профессиональной деятельности.

Второе направление социального партнерства предполагало взаимодействие студентов и преподавателей со служащими учреждений государственной власти в рамках научной работы. Данное взаимодействие осуществлялось посредством организации и проведения научных конференций, круглых столов, тренингов, мастер-классов и др.

К наиболее значимым в отношении наполнения повестки данных мероприятий вопросами, освещающими возможности инновационной деятельности специалистов ГМУ, относятся Международная научно-практическая конференция молодых ученых «Управление социально-экономическим развитием государства: поиск эффективных моделей», Международная научно-практическая конференция «Стратегия устойчивого развития в антикризисном и инновационном управлении экономическими системами», III Международная

научно-практическая конференция «Инновационные перспективы Донбасса», III Международная научно-практическая конференция «Механизмы управления экономическими, экологическими и социальными процессами в условиях инновационного развития», II Международная научно-практическая конференция молодых ученых «Управление социально-экономическим развитием государства: поиск эффективных моделей», Республиканский круглый стол с международным участием «Проблемы профессионализации кадров в системе государственного управления в контексте устойчивого развития Луганской Народной Республики», III Международная научно-практическая конференция «Управление социально-экономическим развитием государства: поиск эффективных моделей», V Международная научно-практическая конференция «Стратегия устойчивого развития в антикризисном и инновационном управлении экономическими системами».

В рамках социально-гуманитарной работы систематически проводились встречи студентов с авторитетными специалистами сферы государственного управления, тренинги. На протяжении двух лет на базе университета проводился международный форум «Инновационные перспективы Донбасса», а также конкурс «Государственный служащий будущего».

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что разработанный механизм внедрения педагогических условий формирования профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов ГМУ в учебный процесс был реализован системно, целостно и логично. Результаты внедрения педагогических условий и модели формирования профессиональной готовности будущих специалистов сферы ГМУ в целом будут представлены в наших последующих публикациях.

Список литературы

1. Белых А.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие. Луганск, 2018.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. М., 1991.
3. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие. М., 2009.
4. Методы контекстного обучения студентов: метод. пособие / под общ. ред. Ю.В. Морозовой. СПб., 2021.
5. Провоторова Н.В. Анализ современной практики формирования готовности к инновационной

деятельности будущих специалистов сферы государственного управления // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2021. Т. 40. № 3. С. 347–357.

* * *

1. Belyh A.S. Pedagogika vysshej shkoly: ucheb. posobie. Lugansk, 2018.

2. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod: metod. posobie. M., 1991.

3. Matyushkin A.M. Psihologiya myshleniya. Myshlenie kak razreshenie problemnyh situacij: ucheb. posobie. M., 2009.

4. Metody kontekstnogo obucheniya studentov: metod. posobie / pod obshch. red. Yu.V. Morozovoj. SPb., 2021.

5. Provotorova N.V. Analiz sovremennoj praktiki formirovaniya gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i yazykoznanija. 2021. Т. 40. № 3. С. 347–357.

The specific features of implementing the pedagogical conditions of the development of the readiness to the innovative activities of the future specialists of the sphere of the public and municipal administration in the educational process

The article deals with the peculiarities of the implementation of the pedagogical conditions of the development of the professional readiness to the innovative activities of the future specialists of the sphere of the public and municipal administration in the educational process. The author is focused on the enrichment of the content of the education courses by the theme, directed to the acquittance of the students with the innovations and the innovative activities in the sphere of the public administration, the forms and methods of the implementation of the contextual education and the social partnership.

Key words: *pedagogical conditions, readiness to innovative activities, implementation of pedagogical conditions, mechanism of implementation of pedagogical conditions, methods of contextual education.*

(Статья поступила в редакцию 26.08.2022)

ЧЖУ ХУЭЙПИН, Е.В. ДЗЮБА
(Екатеринбург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ НА ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СООБЩЕСТВА (на примере занятий по РКИ)

Описана интеграция концепции образовательного сообщества в преподавание русской лексики, что позволяет сформировать спиральную модель изучения лексики и улучшить процесс пополнения словарного запаса учащихся на основе приложения WeChat и учебной платформы Хиехитонг. Это может повысить интерес учащихся к обучению и заложить основу для приобретения других навыков.

Ключевые слова: *образовательное сообщество, обучение русской лексике, приложение WeChat, учебная платформа Хиехитонг, глубокое обучение, мультимодальность.*

1. Обучение русской лексике в Китае и его состояние. Лексика является частью языковой системы, основным материалом для построения языка. Играя ключевую роль в изучении языка, лексика наряду с произношением и грамматикой составляют три краеугольных камня традиционного изучения языка. Преподавание лексики является важной частью обучения русскому языку и проходит через весь процесс обучения. Качественный и большой словарный запас необходим для развития навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода. В нашей стране разработана программа обучения иностранному языку, где четко прописан объем словарного запаса, который необходимо освоить на каждой ступени. Таким образом, при изучении иностранного языка на занятиях самое необходимое – это пополнение словарного запаса. Без изучения новых слов и объяснения их значения не может осуществляться дальнейшее изучение языка.

Считается, что слово усвоено в том случае, когда студент знает его значение и правила употребления, может машинально использовать это слово в своей речи и без проблем понимать его в речи других людей [1, с. 95]. Следование этому стандарту создает определенные проблемы в обучении русской лексике в Китае в настоящее время. Преподавание ино-

странных языков в Китае уже давно сформировало «единую линейную модель обучения, в которой учителя преподают языковые знания, а ученики пассивно получают знания» [2, с. 39]. Учебная задача тяжелая, время обучения ограничено, количество студентов в группе большое. Почти все студенты, которые выбирают русский язык как свою специальность, начинают изучение с нуля, т. е. студенты в школе изучали английский язык и только после поступления в университет начинают изучать русский язык.

Русский язык является одним из самых сложных языков в мире. Хотя учащиеся тратят много времени и энергии на изучение лексики, результаты очень низкие. Студенты боятся изучения лексики, имеют низкий интерес к учебе в этой области, к тому же у них нет эффективных методов изучения слов. Все это приводит к тому, что учащиеся изучают русскую лексику с большим трудом, у них недостаточный словарный запас, недостаточная глубина владения языком и отсутствие способности приращивать словарный запас.

С наступлением информационного века новые технологии оказывают революционное влияние на образование, и обучение русскому языку должно следовать этой тенденции и усиливать глубокую интеграцию технологий и обучения. Осуществление эффективного обучения лексике в условиях информатизации образования стало актуальной проблемой, требующей решения.

2. Понятие образовательного сообщества и его исследование. *Сообщество* – это термин в социологии, впервые использованный в 1887 г. немецким социологом Теннисом в его книге «Сообщество и общество». Он определяет сообщество как «группу, сформированную посредством позитивных отношений, комбинированных отношений, функционирующих единообразно внутри и снаружи, реалистичного и органичного сочетания жизни» [3, с. 2–3]. В 70-е гг. XX в. это понятие перешло в область образования, и постепенно сформировалось образовательное сообщество. В 1998 г. японский профессор Сато Гаку проанализировал форму класса и указал, что образовательное сообщество является наиболее важной формой класса. Обучение строится на спринтах и задачах, основанных на сотрудничестве. Это диалог с объективным миром (культурная практика), диалог с другими (социальная практика), диалог с самой собой (рефлексивная практика). Эта деятельность «три в одном» должна превратить школу в образовательное

сообщество, поддерживаемое публичностью, демократией и превосходством, и реализовать глубокое обучение в образовательное сообщество [5, с. 38]. Хотя ученые описали образовательное сообщество с разных точек зрения, до сих пор еще нет его единого определения. В этой статье под образовательным сообществом понимается группа, состоящая из преподавателей и студентов, которые с помощью средств обучения в образовательном процессе проводят интерактивное обучение, конструируют смысл обучения, а посредством переговоров, диалога, обмена пользуются различными обучающими ресурсами для совместного выполнения определенных задач. В этом процессе формируются отношения взаимного продвижения среди членов сообщества, и осуществляется глубокое обучение.

Обучение иностранному языку посредством компьютерных сетевых технологий в РКК пользуется все большей популярностью. Компьютерная сетевая технология обеспечивает техническую поддержку для создания образовательного сообщества. А режим углубленного изучения словарного запаса, режим обучения в виртуальном классе и гибридный режим обучения лексике онлайн и офлайн стали новыми тенденциями в исследованиях [4, с. 72]. Несмотря на то, что существует много исследований по обучению лексике, очень мало работ, которые сочетают в себе образовательное сообщество, онлайн и офлайн смешанный режим обучения и обучение лексике, поэтому данное исследование имеет определенное практическое значение.

3. Метод обучения лексике на основе образовательного сообщества. Процесс пополнения словарного запаса проходит несколько этапов, а именно: познание – запоминание – преобразование – закрепление. Познание, т. е. понимание написания, произношения и значения слова; запоминание, т. е. сохранение в памяти вышеуказанного содержания определенным образом для извлечения; преобразование, т. е. преобразование выученного слова в соответствующую лексику на родном языке для облегчения понимания; закрепление, т. е. глубокое закрепление нового слова в памяти, чтобы в любой момент его можно было извлечь, быстро и точно использовать [6, с. 88]. Таким образом, наша схема основана на этих этапах.

Обучение русской лексике можно разделить на две категории по форме обучения, а именно: прямое обучение лексике и косвенное обучение лексике. Так называемое прямое обучение лексике означает, что изучение лекси-

ки четко рассматривается как часть цели обучения, а структура (включая произношение), значение и использование слов анализируются, объясняются и практикуются. Косвенное обучение лексике заключается в косвенном достижении цели расширения словарного запаса учащихся за счет других учебных действий, таких как чтение и аудирование [7, с. 109]. Обучение русской лексике в образовательном сообществе использует оба вышесказанных метода. В частности, обучение в аудитории и на онлайн-платформах в основном представляет собой прямое обучение, а не прямое обучение лексике сосредоточено на этапах автономного обучения учащихся и в домашних заданиях. Сочетание прямого и косвенного обучения лексике используется для оптимизации расширения словарного запаса студентов. Конкретный процесс обучения выглядит следующим образом.

Первый этап – создание образовательного сообщества для изучения русской лексики. Преподаватель создает группу в WeChat, и к ней присоединяются одноклассники. В то же время учащиеся, которые входят в группу, могут свободно объединяться, каждая группа из 2–3 человек, чтобы сформировать микрогруппу для изучения лексики, а руководитель группы несет ответственность за работу своей группы. Руководителем группы может стать любой студент, можно меняться по очереди через установленный промежуток времени. Преподаватель организует занятия на учебной платформе Хуехитонг, обеспечивает присоединение каждого студента к ним, и так создаются образовательные сообщества в форме группы и микрогрупп для изучения лексики.

Второй этап – преподавание и изучение лексики в образовательном сообществе.

1. Аудиозаписи и онлайн-занятия по самообучению для студентов. Поскольку в изучении русской лексики много механических компонентов, преподавателю следует углубленно изучить ключевую лексику каждого урока, чтобы лучше знакомить учащихся с новым материалом. Мы выбрали пособие «Основная лексика для теста уровня – 4 по русскому языку в университетах» (далее – «Лексика»). Причина выбора раздела «Лексика» заключается в том, что книга соответствует требованиям Китая для студентов бакалавриата.

Словарные требования, словосочетания или предложения в книге также составлены со ссылкой к лексике учебного пособия. В то же время в сочетании с фразами и примерами предложений, предоставленными сайтом

БКРС (bkrs.info), мы создали главный контент для изучения слов. Мы использовали рекордер Sony ICD-PX470 для записи звука. Распространенные словосочетания, список слов и примеры предложений с использованием ключевых слов были преобразованы в документы WORD и одновременно опубликованы в группе в WeChat, группе на учебной платформе Хуехитонг. Обычно мы записывали 5–7 основных слов на аудио. Если сравнивали однокоренные слова, рассказывали только об одном и том же корне слова. Время аудиозаписи составляет около 5 минут. Учащиеся могут использовать свое свободное время, чтобы выучить любое слово самостоятельно в любом месте. Для объяснения лексики использовались различные методы, такие как анализ корня слова, аффиксов, лексического фона, культурных знаний, омофонический метод, семантическое поле и другие методы для усиления связи между знаниями, а также повышения эффекта и мотивации учащихся к запоминанию лексики.

Во время объяснения учащиеся обучаются научному методу запоминания, оптимизируется сам процесс запоминания, усиливается эффект запоминания слов, что способствует глубокому изучению новой лексики. После завершения обучения на платформе Хуехитонг учащиеся могут напрямую протестировать себя онлайн на этой платформе. Содержание теста должно быть загружено и установлено преподавателями заранее.

В тестовых вопросах в основном содержатся примеры предложений из словаря, оригинальные предложения из учебника, из национальных тестовых вопросов и упражнения из школьного банка тестовых вопросов. Тестовые вопросы тесно связаны с ключевыми словами модуля, их звучанием, формой, значением, словосочетаниями и т. д., так что слово может быть связано с языковым блоком и контекстом, а словесная память может быть консолидированной.

Есть две формы теста: теоретические вопросы и практические задания. Выполнение тестов имеет ограничение по времени. После завершения тестирования система автоматически выставит баллы, а неправильные ответы будут отмечены и проанализированы, что удобно для студентов. Это помогает им исправить ошибки, укрепить понимание и запоминание слов. Когда студенты учатся на учебной платформе Хуехитонг, платформа будет фиксировать время занятий и прогресс в об-

учении студентов, а также может видеть ситуацию онлайн-обучения одноклассников.

2. Занятия по изучению лексики в аудитории. В настоящее время в Китае преподавание лексики редко происходит на специализированных занятиях. Новая лексика обычно объясняется при чтении текстов или диалогов, т. е. лексика представлена в контексте или непосредственно в тексте. Поэтому мы выступаем за преподавание лексики посредством общения, ориентированного на словарный запас. Когда преподаватель объясняет текст или диалог, он со студентами находит в содержании текста или диалога лексику, которая была ранее дана в аудиоприложении для самостоятельного изучения студентами. Мы выполняем различные практические действия, например: отгадать значение слова, завершить предложение, словесный пасьянс и многие другие способы. Таким образом, повторение является увлекательным, побуждает студентов к глубокому изучению, укрепляет консолидацию, улучшает словарный запас и эффект обучения. Преподаватели также могут подготовить для учащихся небольшие тексты. Тексты должны быть короткими, а их словарный состав должен быть как можно ближе к лексике урока. При чтении необходимо обращать внимание учащихся на то, как эти слова используются на практике. Преподаватель вдохновляет студентов составить больше предложений, чтобы укрепить разговорные способности учащихся и расширить словарный запас. Поскольку в учебниках, используемых учащимися, есть тема для каждого урока, члены группы по изучению лексики также могут практиковаться в ролевых играх.

Большинство слов в аудиоупражнениях – это многозначные слова, имеющие один и тот же корень и корневые аффиксы или слова, связанные с пройденными словами. Есть некоторые русские слова, которые трудно объяснить обычными методами. Преподаватели используют мультимедиа и компьютеры для создания определенных ситуаций. Они могут использовать картинки, анимацию, аудио и видео для объяснения этих слов на уроке, для понимания и запоминания такой лексики. В аудитории преподаватели также должны сознательно обучать учащихся методам запоминания, сознательно проводить обучение и отображение ментальных карт, создавать семантическое поле каждого учащегося и т. д., направлять учащихся и стараться изо всех сил, чтобы вновь изученный лексический материал оставался в словарном запасе учащихся.

Многоуровневые, многокурсовые и разнообразные связи закрепляют эффект от изучения лексики. Объем словарного запаса студентов растет постепенно. При повторении ранее изученных слов они также могут понимать новые словосочетания, так что знание иностранного языка может улучшаться шаг за шагом.

3. Групповое занятие. Было показано, что ментальная карта как стратегия изучения лексики помогает учащимся улучшить понимание и эффективное запоминание [5]. Таким образом, преподаватель попросит учащихся построить таблицу с помощью ментальных карт, чтобы разрозненную информацию о словарном запасе можно было собрать в виде сетки и сохранить в виде блоков слов и групп слов, что легче запомнить и получить, извлечь и переработать. Каждый член группы должен нарисовать свою собственную ментальную карту, а затем под руководством лидера группы провести анализ и обсуждение в группе WeChat, чтобы сформировать групповую презентацию ментальной карты. Преподаватели выбирают отличные работы из каждой группы, демонстрируют их в аудитории или в группе WeChat, анализируют и обсуждают, постепенно улучшая мыслительные способности учащихся. Для ключевых слов, содержащих богатые культурологические знания, преподаватели могут заранее поставить задачу по поиску материалов. При поиске материалов учащиеся могут не только углубить понимание слов, но и укрепить запас культурологических знаний, вызвать у них интерес к обучению и усилить их мотивацию к обучению. Изучение русской лексики происходит в группе, члены которой могут обсуждать материал на платформе WeChat, формировать групповой отчет, общаться и делиться в аудитории и выполнять домашнее задание. В этом процессе студенты сотрудничают друг с другом, укрепляют диалог с другими и постоянно обогащают и совершенствуют свои собственные идеи и методы, что способствует воспитанию духа сотрудничества и саморазвитию студентов.

Другая функция группы WeChat заключается в том, чтобы не реже двух раз в неделю уделять внимание прослушиванию аудиозаписей под наблюдением лидера группы. Звукозапись относится к аудио, записанному упомянутыми выше преподавателями и загруженному в группу WeChat. Когда студенты повторяют, размышляют, укрепляют свой словарный запас и заставляют слова действительно войти в свою память, руководитель группы организует проверку слов и проверяет работу членов

группы. Преподаватели будут время от времени проверять усвоение словарного запаса каждой группой, а также организовывать конкурсы слов для всей группы. Члены группы также могут слушать аудио в свободное время, улучшая тренировку словарного запаса на слух и автономно реагируя на слепые зоны изучения лексики. Дальнейшее изучение поможет улучшить память и пополнение словарного запаса.

4. Вопросы и ответы, сеанс обмена. WeChat является одним из наиболее часто используемых приложений в Китае. Через WeChat можно отправлять текст, голосовые сообщения, изображения, видео и другую информацию, а также осуществлять мультимедальность и всестороннее интерактивное общение и обмен в любое время и в любом месте [5]. Роль преподавателей в обучении лексике в образовательном сообществе заключается в создании аудиозаписей, дизайна обучения, руководстве образовательной деятельностью и помощи в обучении студентов. Преподаватели могут отвечать на вопросы учащихся в группе WeChat. Поскольку ответы на вопросы в группе WeChat не ограничены временем и пространством, любые вопросы, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе обучения, могут быть отправлены в группу в любое время для обсуждения и исследования всеми желающими. Все учащиеся могут видеть проблему, которая оказывает определенное стимулирующее и улучшающее воздействие на отдельных лиц в группе. В то же время группа WeChat является хорошей платформой для обмена учебными ресурсами. Преподаватели или одноклассники могут присылать в группу WeChat материалы для изучения лексики, например короткие статьи с упражнениями на словарный запас, «Одно слово каждый день» или статьи в общедоступных аккаунтах на русском языке, например короткие видеоролики русского преподавателя-иностранца Димы, китайско-русские заголовки, CGTN-Русский язык и другие обучающие ресурсы, такие как изображения, новости, аудио и видео.

Одним словом, обучение русской лексики, осуществляемое в образовательном сообществе с помощью современных образовательных технологий, может значительно повысить эффективность пополнения словарного запаса учащихся, улучшить способность учащихся к самостоятельному обучению, оптимизировать сотрудничество и обмен между преподавателями и студентами и между студентами, а также улучшить командную осведомленность студентов, коммуникативные навыки и дух со-

трудничества. В процессе обучения учащиеся также будут улучшать свои методы обучения и модели мышления, что не только усилит эффект изучения словарного запаса, но и будет способствовать улучшению личных способностей к обучению. Они могут практиковать концепцию обучения на протяжении всей жизни и заниматься саморазвитием.

Список литературы

1. Габзаева Д.И. Обучение лексике русского языка иностранных студентов на начальном этапе обучения // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 3-7(71). С. 95–99.
2. Сюй Цзиньфэн. Преподавание и изучение иностранных языков. Пекин, 2019.
3. Тунис Ф. Сообщество и общество / перевод Линь Жуньюань. Пекин, 1999.
4. Хуан Лепин, Шу Юэ. Текущее состояние, проблемы и перспективы преподавания английской лексики в Китае // Журнал иностранных языков. 2020. № 1. С. 70–74.
5. Цяо Синлан. Исследование преподавания английской лексики на основе мобильного обучающего сообщества // Журнал Пекинского городского университета. 2020. № 6. С. 37–45.
6. Чэнь Цзюнянь, Пэн Луцянь. Просвещение изучения словарного запаса второго языка в области преподавания иностранных языков // Преподавание и управление. 2007. № 24. С. 87–88.
7. Шу Динфан, Чжуан Чжисян. Теория, практика и метод преподавания современного иностранного языка. Шанхэй, 2018.

* * *

1. Gabzaeva D.I. Obuchenie leksike russkogo yazyka inostrannykh studentov na nachal'nom etape obucheniya // Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire. 2021. № 3-7(71). S. 95–99.
2. Syuj Czin'fen'. Prepodavanie i izuchenie inostrannykh yazykov. Pekin, 2019.
3. Tunis F. Soobshchestvo i obshchestvo / perevod Lin' Zhunyuan'. Pekin, 1999.
4. Huan Lepin, Shu Yue. Tekushchee sostoyanie, problemy i perspektivy prepodavaniya anglijskoj leksiki v Kitae // Zhurnal inostrannykh yazykov. 2020. № 1. S. 70–74.
5. Cyao Sinlan. Issledovanie prepodavaniya anglijskoj leksiki na osnove mobil'nogo obucha-yushchego soobshchestva // Zhurnal Pekinskogo gorodskogo universiteta. 2020. № 6. S. 37–45.
6. Chen' Czyunyan', Pen Lucyanyan'. Prosveshchenie izucheniya slovarnogo zapasa vtorogo yazyka v oblasti prepodavaniya inostrannykh yazykov // Prepodavanie i upravlenie. 2007. № 24. S. 87–88.
7. Shu Dinfan, Chzhuan Chzhisyan. Teoriya, praktika i metod prepodavaniya sovremennogo inostrannogo yazyka. Shanhej, 2018.

The study of teaching the Russian vocabulary on the basis of the educational community (at the example of the classes of the Russian Language as a Foreign Language)

The article deals with the description of the integration of the concept of the educational community in teaching the Russian vocabulary that allows to form the spirally model of studying the vocabulary and to improve the process of enriching the vocabulary of the students based on the application WeChat and the learning platform Xuexitong. It can increase the students' interest to teaching and establish the basis for acquiring the other skills.

Key words: *educational community, teaching the Russian vocabulary, application WeChat, learning platform Xuexitong, deep learning, multimodality.*

(Статья поступила в редакцию 08.07.2022)

И.А. АНТИПЬЕВА, И.Н. ЗЫРЯНОВА
(Иркутск)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ
ОБУЧЕНИЯ В АУДИТОРНОМ
ХАКАТОНЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Показана целесообразность применения интерактивных методов при проведении хакатона как вида проектной деятельности в процессе обучения русскому как иностранному в высшем учебном заведении. Рассматриваются особенности применения проекта «Хакатон» с использованием интерактивных методов как формы проектной деятельности на аудиторных занятиях по русскому языку как иностранному в работе с китайскими студентами-магистрантами.

Ключевые слова: *интерактивные методы, проектная деятельность, русский как иностранный, хакатон.*

Современное образование направлено на формирование широкого спектра компетенций, которые призваны помочь обучающемуся вуза максимально реализовать себя в буду-

щей профессиональной деятельности. Обучение русскому языку как иностранному является важной составляющей образования современного специалиста из другой страны, однако требования к владению русским языком в реалиях сегодняшнего дня значительно выше, чем были десятилетие назад.

Современные преподаватели находятся в поиске наиболее интересных вариантов интеграции интерактивных методов обучения и проектной деятельности в практику преподавания русского как иностранного. Использование интерактивных методов в проектной деятельности в обучении русскому языку как иностранному описывается в работах Н.В. Баграмовой [1], Н.Ф. Азимовой [12], Н.В. Гончаренко [13]. Авторы отмечают, что одним из наиболее современных и перспективных видов проектной деятельности оказывается хакатон.

Актуальность темы интерактивных методов в реализации проектов при обучении русскому языку как иностранному (далее РКИ) определяется тем, что на данном этапе в науке отмечается необходимость в разработке методики комплексного применения интерактивных методов обучения для организации проектной деятельности студентов. Кроме того, в настоящее время в методике преподавания РКИ возникла необходимость реализации проектных заданий с использованием современных интерактивных методов.

Хакатон является относительно новым видом образовательного проекта, достаточно сложной формой организации познавательной деятельности студентов. В этой связи необходимо раскрыть теоретические и практические аспекты его организации, а также использование интерактивных методов его проведения.

Для достижения поставленной цели исследования требуется решить следующие задачи:

- рассмотреть особенности применения метода проектов в преподавании РКИ;
- дать описание хакатону как виду проектной деятельности;
- рассмотреть особенности использования интерактивных методов в процессе проведения аудиторного хакатона при обучении РКИ;
- разработать и реализовать план проведения хакатона со студентами, изучающими РКИ.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ учебно-методической литературы; метод педагогического эксперимента.

Практическая значимость данного исследования заключается в следующем:

- разработана система интерактивных методов для проведения проекта «Хакатон» при обучении РКИ;

- хакатон как вид проектной деятельности был включен в образовательный процесс Байкальского государственного университета;

- результаты исследования используются в образовательной деятельности при создании последующих проектных мероприятий, при проведении научно-практических конференций.

Особенности применения метода проектной деятельности в преподавании РКИ.

Требования, предъявляемые в XXI в. к преподаванию РКИ, обязывают преподавателя организовывать и проводить занятия на высоком уровне педагогического мастерства, грамотно интегрируя достижения методической науки и практики в образовательный процесс. Использование инновационных учебных средств оказывается в фокусе внимания современных педагогов.

В практике преподавания широко используется метод проектов (в переводе с латинского языка «проект» означает «брошенный вперед») – способ формирования и развития коммуникативной компетенции иностранного обучающегося через самостоятельную практическую творческую деятельность, результатом которой является не только создание проекта, но и его презентация. Проанализировав работы сторонников проектного метода в обучении (М.Н. Гладковой, О.И. Вагановой, Ж.В. Смирновой и Е.С. Полат) [3; 9], выделим основные его критерии:

- наличие значимой для исследования проблемы и задач, решение которых требует интегрированных знаний;

- концентрация на процессах, ориентированных на студентов;

- формулирование вопросов для возможности глубокого исследования предложенной для изучения темы;

- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;

- осуществление обучающимися контроля над собственной работой и обеспечение обратной связи;

- чередование индивидуальной и групповой работы студентов;

- применение современных информационных технологий;

- разнообразные виды оценивания результатов деятельности;

- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов [10; 14].

Именно эти критерии составляют основу эффективного метода разработки проектов, который позволит решить поставленные педагогом и студентами задачи.

Хакатон как вид проектной деятельности. Среди преимуществ метода проектов в обучении студентов РКИ можно отметить ориентацию на уровень студента, учет индивидуальных особенностей, психотипа индивида, ориентированность на практическое решение задач и достижение объективно значимого результата. Перечисленные характеристики в полной мере удовлетворяют требованиям, предъявляемым к обучению в рамках лично ориентированного, коммуникативно-деятельностного подходов, которые являются приоритетными в современном образовании [6].

Для организации коллективного проекта необходимо создать условия для конкуренции, объединения усилий, регулярного сотрудничества студентов, доля которого в общем процессе может быть неодинаковой на разных этапах осуществления проекта. Вышесказанное в полной мере можно реализовать в проекте «Хакатон» (от англ. *hacker* – «хакер», *marathon* – «марафон с целью создания законченного продукта в короткий срок») – новой современной форме решения задач, поиска, обнаружения и воплощения в жизнь инновационных решений. Набирая популярность в деловой среде и сфере деятельности IT-специалистов, хакатон распространился на разные сферы жизнедеятельности человека, в том числе на образовательную, где выступает в качестве метода проектной деятельности, в котором интерактивные формы чередуются с самостоятельно выполненными заданиями и превалируют на этапе подготовки и планирования, когда студенты в общении друг с другом разрабатывают план проекта, формулируют и распределяют задачи, решают организационные вопросы. Вовлечение в диалог и коллективную творческую деятельность делает обучающегося активным участником хакатона, наделенным самостоятельностью, свободой воли и творчества. Педагог в этом процессе уходит от роли лидера, берет на себя функцию координатора, помощника и побуждает студентов к самостоятельным поискам способов реализации проекта [7].

Хакатон как вид проектной деятельности создает объективный жизненный опыт для обучающихся [14] и призван помочь студентам совместно в опосредованном или непосредственном взаимодействии развивать навыки критического мышления, решения существующих проблем с опорой на знания и опыт каждого участника.

Использование интерактивных методов обучения в аудиторном хакатоне при обучении РКИ. Использование проекта «хакатон» на занятиях по РКИ представляется перспективным по причине разнообразия знаний и навыков, которые участники мероприятия могут приобрести или развить в процессе образовательной деятельности благодаря контекстно ориентированному речевому поведению. В общем виде алгоритм проведения хакатона заключается в разработке стартапа или решении поставленной задачи, демонстрации продукта жюри, эффективной презентации идеи и способов ее интеграции в реальные условия.

Опыт применения хакатона в высшей школе, в том числе при обучении РКИ, позволяет описать алгоритм организации и проведения этого вида проектной деятельности с описанием основных видов деятельности организаторов, преподавателя-наставника, команды, а также интерактивных методов, которые могут применяться на каждом этапе реализации проекта:

1. Этап первичной организации хакатона. Организаторы представляют требования к содержанию проектов, систему оценки качества проектов; определяют наставников направлений, экспертов; формируют программу встреч (митапов); объявляют требования к составу и численности команд. Преподаватель-наставник изучает постановку задачи, требования. Команды изучают проблематику, осваивают существующие подходы и технологии.

Рекомендации: рекомендуется использовать методы оформления лэпбука, видеопрезентации, брифинга.

2. Этап предподготовки (за 1–2 недели до начала хакатона). Организаторы разрабатывают сценарий мероприятия: сроки чекпоинтов (проверочных сессий), формируют состав жюри. Преподаватель-наставник вводит студентов в предметную область, описывает и утверждает план работы, предоставляет материалы, рекомендованные для изучения, выявляет сложные моменты в работе команды, способных более глубоко раскрыть перед студентами суть и задачи направления, ответить на возникающие вопросы.

Команды:

- 1) формируют состав, распределяют первичные роли;
- 2) собирают, обрабатывают и анализируют исходные данные;
- 3) погружаются в предметную область;
- 4) встречаются с наставниками, посещают собрания по проблемным областям;
- 5) разрабатывают идеи выполнения проекта.

3. Марафон (соревнование) (2–3 дня, даты известны заранее). Организаторы – проведение проверочных сессий. Преподаватель-наставник – проведение проверочных сессий.

Команды:

- 1) корректируют свое решение под объявленные условия задачи;
- 2) разрабатывают минимально работоспособный продукт;
- 3) рассчитывают экономическую, социальную выгоду, обосновывают целесообразность реализации;
- 4) оформляют разработанные идеи для представления.

Рекомендации: рекомендуется использовать методы спарринг-партнерства, «аквариум», онлайн-семинар и др.

4. Финал (день защиты проекта). Организаторы ответственны за ведение протокола мероприятия, организацию работы жюри. Преподаватель-наставник участвует в работе жюри, экспертных комиссий. Команды презентуют и защищают проекты.

Рекомендации: рекомендуется проводить с применением открытого голосования на портале университета. Такая форма оценивания зарекомендовала себя как максимально эффективный инструмент для продвижения проектной деятельности хакатон в студенческой среде, т. к. он способен привлечь внимание студенческого сообщества, увеличить процент заинтересованных и вовлеченных студентов для будущих мероприятий.

Для оценки результатов хакатона также полезно использовать интерактивные средства: обсуждения на портале университета, голосование на факультете, форум для обсуждения.

Особенности организации хакатона при обучении РКИ заключаются в том, что изучаемый язык является рабочим на всех этапах осуществления проекта, т. к. цель проекта предполагает его использование в ситуациях, приближенных к реальному общению. Участники хакатона выполняют разные виды заданий: интервьюирование, составление и оформление

письменного опроса, анкетирование, составление отчета и презентация продукта. Использование изучаемого языка при выполнении этих видов деятельности способствует формированию коммуникативной компетенции.

Опыт организации хакатона как аудиторной деятельности в обучении РКИ. Авторский опыт преподавания РКИ показывает, что хакатон может быть эффективной формой формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов. В рамках подготовки данного исследования мы провели аудиторный хакатон на занятии по РКИ с китайскими магистрантами. Длительный опыт изучения иностранного языка студентами-участниками рабочей группы позволил заключить, что у каждого из них собран собственный «портфель» полезных ссылок и материалов, обмен которыми может быть полезным для изучения иностранного языка в коллективе, т. е. не только расширит индивидуальные коллекции полезных ресурсов, но и оптимизирует образовательный процесс в группе. Обмен и пополнение этих портфелей полезными материалами могут быть полезными как для обучения РКИ на старших курсах, так и в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, цель хакатона заключалась в организации упорядоченного и быстрого поиска ресурсов, которые могут быть полезны переводчику, работающему с переводом текстов с русского на китайский и с китайского на русский язык. После определения проблемы (hackathon jam) было назначено время продолжительности мероприятия, равное 1 часу 30 минутам, которое в соответствии со структурой хакатона было распределено на подготовительный этап (30 мин.), этап проведения собственно хакатона (40 мин.), завершающий этап (20 мин.). В мероприятии участвовали 15 китайских магистрантов, которые третий год изучают РКИ в вузе (БГУ).

Поскольку подготовка к хакатону предполагает конкретные организационные шаги со стороны студентов и преподавателя (выбор темы, цели и задач проектной работы, средств, методов и приемов его реализации), то уже на этапе предподготовки преподавателем были продуманы интерактивные методы для каждого из этапов проекта, способствующие развитию компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и соответствующие требованиям хакатона. Задания были направлены на развитие навыков устной и письменной коммуникации. Для актуализации четырех видов

речевой деятельности были выбраны следующие интерактивные методы:

1) спарринг-партнерство (чтение информации в Интернете для отбора полезных ссылок; задание способствует развитию лингвистического и социокультурного компонентов иноязычной коммуникативной компетенции);

2) «ажурная пила» (устный обмен информацией попарно в микрогруппах);

3) «аквариум» (для организации формата письменной презентации результатов хакатона);

4) презентация в формате *rechakucha* (для отработки письма, лаконичного и грамотного описания хода хакатона и изложения его результатов).

На первом этапе проведения хакатона преподаватель разделил участников на две команды. Поскольку хакатон в вузе представляет собой образовательное проектное мероприятие, то на этапе введения в тему преподаватель включил образовательный блок, а именно познакомил студентов с трудностями, которые часто возникают у специалистов в процессе перевода: перевод имен собственных, паремиологических единиц, цифр, лингвокультурных реалий. С целью ознакомления с данным материалом преподаватель организовал «цифровой лэпбук» на доске Migo, где представил примеры вероятных затруднений.

На втором этапе надо было решить две задачи: преподаватель должен был убедиться, что студенты поняли проблемы переводчиков и цель хакатона. С этой целью команды представили краткое описание проблемы на двух языках. Проблема, сформулированная в виде заголовка и картинки, сопровождала весь процесс хакатона в виде памятки на доске и в раздаточном материале.

На третьем этапе команды искали полезный материал в Интернете, обращаясь за помощью к экспертам (другим преподавателям, однокурсникам), комбинируя и классифицируя найденные ресурсы. Командам было рекомендовано не помогать друг другу в первой поисковой фазе, однако после оформления первичного набора ресурсов команды объединились для генерации идей по оформлению конечного варианта комплекта ресурсов и его наименования.

На заключительном этапе команда представила свой проект, защитила свои идеи, продемонстрировала «цифровую копилку» – набор полезных переводчику онлайн-ресурсов. Продукт был представлен в виде набора слайдов в программе PowerPoint с активной де-

монстрацией ссылок, защита производилась с использованием новой тематической лексики. В качестве задания, которое может побудить студентов осмыслить результаты работы, апробировать, и, возможно, скорректировать продукт проекта, было предложено разработать набор возможных затруднений переводчика и найти их решения в процессе работы с ресурсами.

Опыт проведения проектов на занятиях, которые в вузе ограничены продолжительностью 1 час 30 мин., имеют характерные особенности:

- 1) короткий подготовительный период;
- 2) формулирование проблемы до начала проведения мероприятия;
- 3) разработка списка возможных для использования вовремя хакатона ресурсов до начала проведения мероприятия;
- 4) сниженные требования к финальному продукту: идея с описанием ее пошаговой реализации, но не ее воплощение;
- 5) расширенный набор задач для усовершенствования и апробации продукта хакатона, оформленный в качестве «календаря доработки» с указанными периодами выполнения заданий и датами проведения собраний;
- 6) поскольку аудиторный хакатон сжат по времени, но его результатом должен быть новый продукт с высоким прикладным потенциалом, то функции преподавателя должны быть детально продуманы на подготовительном этапе: четком недвусмысленном описании проблемы, убеждении команд в необходимости нахождения решения проблемы, подборке активных ресурсов (контактов экспертов, с которыми команды могут связаться во время мероприятия, быстро загружающихся ссылок и т. п.).

Каждый хакатон имеет характерное коммуникативное измерение, характеризуется как особым набором используемого в работе и общении лингвистического инструментария, так и способами его применения [5]. Целью указанного мероприятия было развитие коммуникативной и социокультурной компетенции студентов РКИ через разработку полезного участникам или социально значимого продукта. Студенты самостоятельно разработали полезный для изучения РКИ продукт – «цифровую копилку», но, что важнее, приобрели опыт проектной деятельности на русском языке.

Вовлечение обучающихся в интерактивные междисциплинарные проекты способствует формированию проектной компетенции на РКИ, т. к. предполагает не только навыки

коллективной обработки иноязычной информации и ее организации под конкретную задачу, но и решение ряда конкретных задач в условиях ограниченного временного периода, более глубокое осмысление проблемы и материала, взаимоконтроль, консультирование и обучение слабых студентов сильными. Студенты выбирают свободную форму демонстрации и активизации своих знаний на русском языке, проявляют личностные качества и инициативу.

Хакатон является новым эффективным видом интерактивного проектного обучения, т. к. способствует развитию навыков эффективной командной работы и самообразования, тренировки «гибких навыков» и творческих подходов для переноса знаний в практическую область, обеспечивает мощный обмен опытом, повышает интерес к учебе. В ходе хакатона студенты учатся командному взаимодействию, поиску творческих решений поставленных перед ними задач, умению отстаивать свои идеи, а также навыкам публичных выступлений.

В ходе педагогического эксперимента нам удалось доказать, что использование хакатона с опорой на комплекс интерактивных методов во время аудиторных занятий в вузе является эффективной деятельностью при обучении РКИ.

Самооценка студентов по итогу проведения хакатона оказалась положительной: команды оценили возможность разработать и воплотить в жизнь объективно существующий продукт. Перспективой дальнейшего исследования может являться рассмотрение других видов интерактивных междисциплинарных проектов в обучении РКИ, а также разработка внеаудиторного хакатона.

Список литературы

1. Баграмова Н.В., Васильева А.В. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Филологический класс. 2020. Т. 25. № 1. DOI: 10.26170/FK20-01-17.
2. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1976.
3. Гладкова М.Н., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология проектного обучения в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 80–83.
4. Ковалева А.Г. Методика междисциплинарных проектов на иностранном языке в вузе // Пе-

дагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 76–83.

5. Концевая Г.М. Хакатон в профессионально-ориентированном обучении языкам // Язык. Общество. Медицина: материалы XVII Респ. студ. конф. «Язык. Общество. Медицина» и XIV Респ. науч.-практ. семинара «Формирование межкультурной компетентности в учреждениях высшего образования при обучении языкам». Гродно, 2018. С. 298–301.

6. Лошкарева Д.А., Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Контекстный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 169–172.

7. Обсков А.В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогика. 2012. № 11. С. 120–124.

8. Пашенко О.И. Информационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2013.

9. Полат Е.С. Метод проектов. История и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2010.

10. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. М., 2007.

11. Шаков В.М. З.А. Курбанова Бинарная лекция как одна из интерактивных форм проведения занятий по теоретической механике // Интернаука. 2019. № 21-1. С. 79–80.

12. Azimova N.F. Interactive methods of teaching Russian language (foreign expertise vs. classical methods of teaching) // Journal of Contemporary Issues in Business and Government. 2021. Vol. 27. No. 2.

13. Goncharenko N.V. Interactive technologies of teaching Russian as a foreign language for medical students // Medical University. 2018. Vol. 1. No. 1.

14. Markham T. Project Based Learning // Teacher Librarian. 2011. No. 39. Iss. 2.

* * *

1. Bagramova N.V., Vasil'eva A.V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Filologicheskij klass. 2020. T. 25. № 1. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

2. Bim I.L. Sistema obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole i uchebnik kak model' ee realizacii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1976.

3. Gladkova M.N., Vaganova O.I., Smirnova Zh.V. Tekhnologiya proektnogo obucheniya v professional'nom obrazovanii // Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 58-3. С. 80–83.

4. Kovaleva A.G. Metodika mezhdisciplinarnykh projektov na inostrannom yazyke v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 7. С. 76–83.

5. Koncevaya G.M. Hakaton v professional'no-orientirovannom obuchenii yazykam // Yazyk. Obshchestvo. Medicina: materialy XVII Rosp. stud. konf. «Yazyk. Obshchestvo. Medicina» i XIV Rosp. nauch.-rakt. seminar «Formirovanie mezhkul'turnoj kompetentnosti v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya pri obuchenii yazykam». Grodno, 2018. S. 298–301.

6. Loshkareva D.A., Aleshugina E.A., Vaganova O.I., Kuteпова L.I. Kontekstnyj podhod k professional'nomu obrazovaniyu // Problemy sovremenno-go pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 58-3. S. 169–172.


7. Obskov A.V. K probleme organizacii interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogika. 2012. № 11. S. 120–124.

8. Pashchenko O.I. Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: ucheb.-metod. posobie. Nizhnevartovsk, 2013.

9. Polat E.S. Metod projektov. Istoriya i teoriya voprosa // Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M., 2010.

10. Sovetova E.V. Effektivnye obrazovatel'nye tekhnologii. M., 2007.

11. Shakov V.M. Z.A. Kurbanova Binarnaya lekcija kak odna iz interaktivnykh form provedeniya zanyatij po teoreticheskoj mekhanike // Internauka. 2019. № 21-1. S. 79–80.



The use of the interactive methods of training in the audience hachathon while teaching the Russian Language as a Foreign Language

The article deals with the reasonability of the use of the interactive methods while conducting the hachathon as the kind of the project activity in the process of teaching the Russian language as a foreign language at the higher educational institution. There are considered the peculiarities of the use of the project "Hachathon" with the use of the interactive methods as the form of the project activity at the classroom activities of the Russian language as a foreign language in the work with the Chinese Master's students.

Key words: *interactive methods, project activity, the Russian language as a foreign language, hachathon.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2022)

*М.С. КАЛИНИНА, М.А. ЭСТЕРМАН
(Волгоград)*

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО
ФАКУЛЬТЕТА**

Проведено методическое обоснование двух межкультурных педагогических проектов, имеющих своей целью изучение регионов Франции и способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции в единстве составляющих ее компонентов и метапредметных умений у студентов языкового факультета, изучающих французский язык.



Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция и ее компонентный состав, метапредметный подход, метапредметные компетенции, проектная технология, типология проектов.*

Требования, предъявляемые к современному иноязычному образованию как результату реализации социального заказа общества, привели к тому, что в методике преподавания иностранных языков (далее ИЯ) произошло смещение акцента в сторону практического овладения ИЯ. В качестве основной цели обучения ИЯ в школе и вузе выдвигается прагматическая составляющая – формирование иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) в единстве составляющих ее компонентов: языкового, речевого, социокультурного/межкультурного, компенсаторного и учебно-познавательного. В контексте реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения в школе (далее ФГОС) актуальным становится вопрос формирования метапредметных умений. Использование технологии проектного обучения как эффективного средства формирования ИКК и метапредметных компетенций имеет большие перспективы развития в рамках не только школьного, но и вузовского образования.

Следуя намеченному плану, рассмотрим ключевые понятия, без которых понимание

этого вопроса не представляется нам возможным. Речь идет об ИКК и составляющих ее компонентах, метапредметных умениях, технологии проектного обучения.

В соответствии с личностно ориентированным, коммуникативным, компетентностным и метапредметным подходами, которые нашли отражение в системно-деятельностном подходе, являющемся методологическим основанием ФГОС второго поколения, главной целью образовательного процесса выступает развитие *культурно-языковой личности* на базе ИЯ, которая готова и способна осуществлять речемыслительную деятельность и играть различные коммуникативные роли, взаимодействуя как с речевыми партнерами на уроках ИЯ, так и с представителями иноязычной культуры.

Данная общая для всех предметов цель уточняется в области языкового образования в терминах, связанных с формированием ИКК. За последние десятилетия институт научного знания пополнился достаточным количеством работ, в которых представлены определения исследуемого понятия. Рассмотрим некоторые из них.

Так, по мнению И.Л. Бим, М.З. Биболетовой, А.В. Щепиловой, В.В. Копыловой, ИКК – способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, реальное практическое овладение иностранным языком, что должно способствовать развитию личности школьников, формированию научной картины мира, критического мышления, социальной адаптации выпускников школы, их конкурентоспособности на рынке труда [1].

Н.Д. Гальскова, М.Г. Демина, К.М. Манукиан определяют ИКК в терминах готовности и способности, а также в наборе личностных качеств субъекта образовательного процесса, позволяющих ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных (иной лингвокультуры) лингвоэтносоциумов и их культурой, иного языкового образа мира [2].

В соответствии с документами Совета Европы, составляющими ИКК являются лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная и социальная компетенции, которые в совокупности образуют компонентный состав содержания иноязычного образования [10].

В отечественной методике преподавания ИЯ в результате объединения и доработки перечня компетенций (идея принадлежит В.В. Сафоновой и развита И.Л. Бим), разработанных Советом Европы, выделяют:

- 1) языковую компетенцию – аналог лингвистической компетенции;
- 2) речевую компетенцию – аналог дискурсивной компетенции;
- 3) социокультурную и межкультурную компетенции – совокупность социолингвистической, социокультурной и социальной компетенций;
- 4) компенсаторную компетенцию – аналог стратегической компетенции;
- 5) учебно-познавательную компетенцию.

Что «вкладывается» в содержание каждой из предложенных компетенций? За последние двадцать пять лет институт научного знания пополнился достаточным количеством работ, посвященных анализу составляющих ИКК. На наш взгляд, их характеристики общеприняты и не требуют дополнительных комментариев. Считаем уместным перейти к обоснованию метапредметного подхода, в результате реализации которого у студентов формируются метапредметные компетенции (умения). Так, Е.В. Сизова и А.Г. Бермус отмечают, что метапредметный подход вошел в научный оборот в начале 2000-х гг. в рамках разработки концепции метапредметного обучения Ю.В. Громыко [7]. Идеи метапредметности в системе общего образования были развиты А.В. Хуторским. И, наконец, во время разработки ФГОС ООО метапредметный подход нашел отражение в концепции формирования универсальных учебных действий (УУД), предложенной А.Г. Асмоловым. Напомним, что УУД в совокупности познавательного, регулятивного и коммуникативного компонентов, являются средством достижения метапредметных результатов обучения в школе.

Познавательные УУД включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания в форме схем, ассоциограмм; логические действия и операции. *Регулятивные УУД* отвечают за организацию учебной деятельности и предполагают действия целеполагания, планирования, контроля, саморегуляции, коррекции и самооценки. *Коммуникативные УУД* отвечают за планирование учебного сотрудничества с учителем и речевыми партнерами; умение выражать свои мысли (в том числе на ИЯ); умение разре-

шать конфликтные ситуации, принимать решение, брать ответственность на себя.

В системе высшего образования, как отмечают российские исследователи, реализация метапредметного подхода связана, прежде всего, с формированием метапредметных компетенций (МК) или «метакомпетенций», которые носят надпрофессиональный характер, «облегчают вхождение студентов в профессию, создают благоприятные условия для осуществления профессиональной и межличностной коммуникации, приобретения новых знаний, развития навыков критического и творческого мышления» [7]. Схожую точку зрения мы находим в работе Л.М. Орбодоевой, которая определяет МК в терминах «способности управлять собственными компетенциями, способами познания, обучения и самоконтроля» [6].

Обратимся к структурным компонентам метапредметных компетенций. Так, отечественные исследователи относят к составляющим данного понятия следующие компоненты: коммуникативность, ответственность, мобильность, коммуникативную креативность, коллаборативность и другие надпрофессиональные качества [3]. В зарубежных исследованиях прослеживается схожая точка зрения. Структуру метакомпетенции составляет следующий набор умений, качеств и способностей: умение убеждать, умение работать в команде и строить взаимоотношения, критическое и аналитическое мышление, способность к самоорганизации и управлению временем, лидерские качества, способность «видеть широкий контекст», коммуникативные навыки, способность к презентации (или умение донести свое видение проблем, идей, планов) [9].

Перейдем к рассмотрению *технологии проектного обучения*. В лингводидактическом энциклопедическом словаре метод проектов определяется как «одна из технологий обучения, в том числе ИЯ, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса» [8]. Так, Дж. Дьюи определяет метод проектов как способ интеллектуального и нравственного развития учащихся в процессе совместной деятельности учителя и учащихся над разрешением возникающей проблемной ситуации. Учебное проектирование – это процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» [5]. По данным англо-русского терминологического справочника, проект –

это «самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности» [4]. На основании предложенных определений мы можем сделать ряд выводов о том, что, во-первых, проектная технология предполагает тесное взаимодействие субъектов образовательного процесса, их «сосуществование» в группе в ходе решения/разрешения определенной задачи/ситуации и, возможно, конфликта, осуществления совместной деятельности. Во-вторых, проектная технология носит надпредметный/межпредметный характер, поскольку она задействует несколько областей научного знания. Результаты – «продукты» – проектного обучения могут быть представлены в виде презентации, видеоролика, видеоклипа, видеофильма, стенгазеты, маршрутного листа, книги кулинарных рецептов, коллажа, доклада в сопровождении иллюстраций, презентации, альбома и т. д. Таким продуктом может также быть дискуссия, которая коррелирует с ролевой игрой, драматизацией.

Работа над проектом может вестись индивидуально, в паре, в малых группах – «триадах». Групповая совместная деятельность над проектом имеет свои преимущества, т. к. она предусматривает сотрудничество, обмен мнениями, разделение заданий, общую, т. е. коллективную и индивидуальную ответственность за результаты работы. В процессе ее развертывания у обучающихся или студентов развиваются творческие и метапредметные когнитивные способности, развивается навык выстраивания обучающимися индивидуальной образовательной траектории. Кроме того, создаются условия для различных режимов взаимодействия преподавателя и обучающихся, преподавателя и группы обучающихся, а также обучающихся между собой. В соответствии с требованиями ФГОС организация контроля происходит со стороны преподавателя и самоконтроля со стороны школьников/студентов.

Следуя логике изложения материала, рассмотрим типологию проектов, предложенную в работах Е.С. Полат и Л.И. Палаевой [5]. По мнению Е.С. Полат, для типологии проектов следует использовать следующие признаки.

1. *Доминирующая в проекте деятельность*: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная. Проекты: исследовательские, практико-ориентированные, ролево-игровые, информационные, творческие.

2. *Предметно-содержательная область*: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект: проект, объединяющий несколько предметных областей и требующий глубокой интеграции; надпредметный проект: проект, затрагивающий не только предметные области, но и социальные вопросы.

3. *Характер координации проекта*: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, характерно для телекоммуникационных проектов): проекты с явной координацией, проекты со скрытой координацией.

4. *Характер контактов* (среди участников одной школы, класса, города, региона страны, разных стран мира): внутришкольные проекты; региональные проекты; международные проекты.

5. *Количество участников проекта*: индивидуальный, парный, групповой.

6. *Продолжительность проекта*: краткосрочный (несколько занятий); среднесрочный (от месяца до полугода); долгосрочный (от полугода до года).

В методике обучения ИЯ конкретизация данной типологии предложена в работах Л.И. Палаевой. Автор выделяет две группы проектов: социокультурные и ролево-игровые.

Так, *социокультурные проекты* имеют основную цель – приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка. Эта группа включает социолингвистические, культуроведческие и социальные проекты. *Социолингвистические* нацелены на овладение спецификой изучаемого языка в сопоставлении с родным или другим иностранным языком и предполагают изучение языковых особенностей, этимологии слов; изучение языковых реалий. *Культуроведческие (страноведческие проекты)* подразделяются на а) историко-географические; б) этнографические; в) политические; г) экономические. *Социальные проекты* нацелены на изучение проблем окружающей действительности (образование, экология, брак, семья, взаимоотношения, глобальные проблемы молодежи, межкультурные контакты и межкультурное общение). Данный тип проектов соответствует современному пониманию социокультурной и межкультурной компетенций. *Ролево-игровые проекты* могут касаться воображаемых путешествий, преследующих разнообразные цели: обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам и т. д.

В контексте нынешних санитарных условий наибольший интерес сейчас представляют

международные проекты с использованием средств дистанционной коммуникации: в ходе подготовки к ним и их развертывания создается естественная языковая среда, запускается механизм мотивации на уровне потребности в точном понимании партнеров, в донесении до них собственных мыслей, выраженных на ИЯ. Взаимопонимание и успех совместной деятельности в большей степени зависят от точности и грамотности формулирования своей позиции, от знания специфики межкультурного общения, т. е. от владения всеми составляющими ИКК.

Остановимся на общих подходах к структурированию проекта. Важным условием его успешности является выбор темы проекта, количества его участников. Затем нужно продумать возможные варианты решения проблем, которые важно рассмотреть в рамках назначенной тематики. Проблемы выдвигаются учащимися/студентам с подачи учителя. Здесь также уместна мозговая атака с последующим коллективным обсуждением. Необходимо распределить круг задач, которые выполняет каждая группа участников проекта, обсудить способы поиска дополнительной информации, возможность творческих решений. После распределения круга обязанностей обучающиеся/студенты приступают к выполнению своих индивидуальных или групповых исследовательских задач.

Рассмотрим особенности защиты проекта. Для защиты проекта в школе используется сдвоенный урок, в вузе достаточно одной пары. Защита проекта может проходить либо на занятиях, либо в сетях. На этапе его защиты рекомендуется выделить ведущего/ведущих из числа «сильных» студентов или школьников. Это могут быть учащиеся, более всего продвинутые в исследуемой области и способные к рефлексии, либо учителя, не занятые в данном проекте. Ведущие и все присутствующие могут задавать дополнительные вопросы любому участнику проекта. Каждый ученик должен быть готов защищать выработанную в группе позицию на основе полученных фактов, выработанных аргументов.

Внешняя оценка проекта может быть осуществлена по критериям, «вытекающим» из специфики разрабатываемого проекта. Приведем примеры возможных параметров оценки проекта: а) значимость и актуальность выдвинутых проблем/вопросов и их адекватность изучаемой тематике; б) активность каждого участника проекта в соответствии с его готов-

ностями и способностями; в) языковая грамотность при оформлении презентации проекта; г) характер общения между его участниками в процессе развертывания проектной деятельности и при коллективном обсуждении промежуточных и итоговых результатов; д) взаимопомощь участников проекта; е) знание и учет социокультурных особенностей страны изучаемого языка в процессе выполнения проекта; ж) эстетика оформления «продуктов» проектной деятельности; з) умение отвечать на вопросы в ходе защиты проекта, аргументировать свою точку зрения [5].

Перейдем к практической части настоящей публикации. Охарактеризуем два межкультурных педагогических проекта *Découvrir les régions françaises*, которые были организованы кафедрой романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ» в рамках работы Ресурсного центра французского языка. Так, первый межкультурный педагогический проект, о котором пойдет речь, под названием *Questions pour le champion : découvrir la Bourgogne-Franche Comté!* был организован в феврале 2018 г. при непосредственном участии студентов-стажеров Бургундского университета, которые на тот момент проходили практику на кафедре романской филологии.

Кратко охарактеризуем его. По доминирующей в проекте деятельности он носил практико-ориентированный, творческий характер. По предметно-содержательной области это был проект метапредметной направленности, поскольку он «задействовал» несколько предметных областей. По характеру координации это был проект с явной координацией. По характеру контактов: внутривузовский международный проект. По количеству участников проекта: групповой. По продолжительности его можно отнести к краткосрочному проекту.

В соответствии с типологией, предложенной Л.И. Палаевой, этот проект относится к группе социокультурных проектов и соответствует современному пониманию социокультурной и межкультурной компетенции. Он имел своей целью приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка. Обладая признаками социолингвистического проекта, он был нацелен на овладение спецификой ИЯ (изучение французских языковых особенностей и культурных реалий) в сопоставлении с родным языком, что говорит о формировании межкультурного компонента ИКК. В качестве культуроведческого (страноведческого) проекта он был направлен на изучение гео-

графии и истории страны, в частности определенных регионов Франции, на изучение традиций и быта народа, искусства, литературы, на ознакомление с государственным и политическим устройством Франции и некоторых аспектов современной экономики. Проект также носил социальный характер, поскольку был нацелен на изучение некоторых проблем окружающей действительности (образование, проблемы молодежи, межкультурные контакты и межкультурное общение). В процессе его разворачивания использовались исследовательские приемы поиска информации: работа в командах, выполнение различных заданий, в том числе творческого характера. Участники методом жеребьевки были разделены на три группы, условно названные команда А, команда В и команда С. Задача каждой группы – ответить на максимальное количество вопросов, предложенных в квизе. Типы вопросов: с одиночным выбором, с множественным выбором, со свободно конструируемым ответом. Каждая команда состояла из пяти русскоязычных студентов, изучающих французский язык как первый иностранный язык, одного франкоязычного стажера и одного преподавателя кафедры романской филологии. Дидактическое оснащение проекта составили географические карты, планы города Дижон, страноведческие альбомы, рекламные проспекты по туризму, туристические путеводители, газеты и журналы, книги кулинарных рецептов, ксерокопии страноведческих текстов, аудиовизуальные материалы, а также предметы, отражающие реалии изучаемого региона. Отметим, что тематика квиза носила метапредметный характер: вопросы были составлены с учетом содержания таких предметных областей, как география, экономика, история, образование, литература, искусство, музыка, спорт, туризм, гастрономия, кино, театр. Приведем пример некоторых вопросов квиза. Не имея возможности в рамках данной публикации привести образцы всех вопросов, которые были предложены участникам, приведем лишь десять из них.

1. *La région Bourgogne-Franche-Comté est située _____ de la France.* 2. *Quel fleuve prend sa source en Bourgogne?* – la Loire; – le Rhône; – la Saône; – la Seine. 3. *Quelles sont les 3 gloires de Dijon ?* 4. *Comment s'appelle le plus célèbre maire de Dijon qui dirigeait la ville pendant plus de 20 ans et à qui on doit un lac?* 5. *Comment s'appelle le maire actuel de Dijon ?* – François Hollande; – François Rebsamen; – François Mitterand. 6. *Ce n'est pas la capitale de la*

grande région, mais c'est la capitale du temps: – Belfort; – Pontarlier; – Lons-le-Saunier; – Besançon. 7. *A combien s'élève la population de la région Bourgogne Franche-Comté ?* – 4,2 millions d'habitants; – 1,9 millions d'habitants; – 3,7 millions d'habitants; – 3,0 millions d'habitants. 8. *Citez les noms des grands Ducs de Bourgogne.* 9. *Citez 2 monuments de cette région, classés au Patrimoine mondial de l'Unesco ?* 10. *Quel animal est l'emblème de la ville de Dijon ?* – Le lion; – La chouette; – L'aigle; – La marmotte.

Данный проект был структурирован следующим образом. Во-первых, была выбрана тема проекта, определено количество его участников. Во-вторых, были продуманы возможные вопросы, которые важно рассмотреть в рамках назначенной тематики. Вопросы квиза были сформулированы координаторами проекта. Была предусмотрена мозговая атака с последующим коллективным обсуждением в группах. В-третьих, внутри каждой группы были распределены задачи; происходило обсуждение возможных способов поиска информации и творческих решений, разработка собственной стратегии для поиска, распределение ролей и функций. В-четвертых, самостоятельная работа участников проекта была организована по их индивидуальным или групповым исследовательским задачам. Необходимое условие участников проекта: говорить только по-французски.

Рассмотрим этапы разворачивания проекта. Первый этап: просмотр коротких видеороликов о регионе Bourgogne-Franche Comté, содержащих информацию для успешного достижения цели проекта и выполнения предложенных заданий. Время выполнения – 7–10 минут. Второй этап: поиск информации для заполнения вопросника. Время выполнения – 45 минут, чтобы найти ответы на максимальное количество вопросов. На этом этапе участники проекта могли воспользоваться предложенными им раздаточными материалами: картами, планами города, туристическими путеводителями, рекламными проспектами, буклетами и т. д. Третий этап: проверка и коррекция полученных ответов (время выполнения 10–12 минут). Четвертый этап: выполнение финального задания, предполагающего составление рекламного текста (афиши) с целью приглашения туристов посетить изученный регион. Объем текста: 5 предложений. Время выполнения – 5 минут. Приведем формулировку задания на французском языке: *Activité finale: Imaginez une publicité pour invi-*

ter les touristes en Bourgogne (5–7 phrases pour 5 minutes).

Подведем промежуточный итог. В ходе выполнения проекта *Questions pour le champion : découvrir la Bourgogne-Franche Comté!* происходит актуализация ряда компонентов ИКК: языкового, речевого, социокультурного/межкультурного и компенсаторного – при выполнении заданий на аудирование с пониманием запрашиваемой информации (во время просмотра видеороликов о регионе); на поисковое чтение (в процессе заполнения вопросника и работы с аутентичными раздаточными материалами); на говорение (в процессе работы в мини-группах и обсуждения участниками проекта полученной информации на этапе проверки и коррекции полученных ответов); на говорение в его монологической форме (в процессе составления рекламного текста). Принимая во внимание компонентный состав метапредметной компетенции в работах отечественных и зарубежных исследователей, отметим, что в процессе развертывания этапов данного проекта были задействованы следующие метапредметные умения, качества и способности: умение работать в команде и строить взаимоотношения, способность к самоорганизации и управлению временем, развитие навыков критического, аналитического и творческого мышления, коммуникативность, способность к презентации результатов проекта.

Следуя намеченному плану, рассмотрим второй проект *Questions pour le champion : découvrir la Bretagne!*, который был подготовлен и организован в апреле 2019 г. при непосредственном участии докторанта Центра российских, кавказских и центральноевропейских исследований Пьера Лабруни. Кратко охарактеризуем его. По доминирующей в проекте деятельности он имел практико-ориентированный, творческий характер. По предметно-содержательной области проект носил метапредметный характер. По характеру координации это был проект с явной координацией. По характеру контактов: внутривузовский международный проект. По количеству участников: групповой. По продолжительности это был краткосрочный проект (одна неделя). Цель настоящего проекта заключалась в формировании всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции студентов, изучающих французский язык, в том числе ее социокультурного и межкультурного компонентов. Он предполагал изучение языковых особенностей и французских реалий. Проект

был направлен на изучение географии и истории французского региона Бретань, традиций и быта жителей этого региона. Дидактическое оснащение проекта было следующим: презентация Power Point, видеоролики о регионе Бретань, музыкальные клипы и вопросник (QUIZ). Как и в предыдущем проекте, тематика квиза носила метапредметный характер: вопросы были составлены с учетом содержания таких предметных областей, как география, экономика, история, образование, литература, искусство, музыка, туризм, гастрономия и кино. Приведем пример некоторых вопросов квиза.

1. *La Bretagne est la région la plus :* a) à l'Ouest de France; b) à l'Est de France; c) au Nord de France. 2. *Il y a beaucoup d'îles en Bretagne. On en dénombre :* a) 397; b) 797; c) 1297. 3. *Combien y-a-t-il d'habitants en région Bretagne ?* a) 2,5 millions; b) 3,2 millions c) 5,5 millions. 4. *La capitale de la région Bretagne est :* a) Nantes; b) Brest; c) Rennes. 5. *La Bretagne est réputée pour sa production de :* a) Tomates; b) Choux; c) Pommes de terre. 6. *La Bretagne est une importante région pour la pêche. En France, elle occupe la :* a) 3^{ème} place; b) 7^{ème} place; c) 1^{ère} place. 7. *Combien de départements compte la Bretagne?* 8. *Les Bretons sont un peuple:* a) Français; b) Anglais; c) Celte. 9. *Quel est le nom de l'animal qui a donné son symbole à la Bretagne ?* a) l'hermine; b) la loutre; c) l'écureuil. 10. *Nommez les couleurs du drapeau breton ?*

Охарактеризуем этапы работы над вторым проектом и уточним компоненты ИКК, формируемые в ходе их развертывания и метапредметные умения. Первый этап: просмотр видеоролика, представляющего регион Бретань и выполнение заданий по итогам его просмотра (актуализация речевой компетенции, формирование аудитивных умений). Время выполнения – 10 минут. Второй этап: просмотр презентации Power Point с устными комментариями носителя языка и краткими видеосюжетами на французском языке, подобранными по тематическому признаку (актуализация языковой, речевой, социокультурной компетенций). Время выполнения – 40 минут. Третий этап: заполнение студентами вопросника в формате мини-групп (развитие языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной компетенций). Время выполнения – 15 минут. Четвертый этап: коррекция ответов (формирование языковой, речевой, социокультурной/межкультурной, компенсаторной компетенций). В ходе разверты-

вания этого этапа происходило взаимодействие участников проекта с носителем языка: актуализация коммуникативных умений в области аудирования, чтения и говорения. Время выполнения – 10 минут. И, наконец, пятый этап: гастрономическое ателье. Студенты презентовали бретонские блюда, заранее приготовленные ими по изученным на этапе подготовки к проекту аутентичным рецептам. Время выполнения – 20 минут. Шестой этап: танцевальный урок, разучивание и исполнение совместно с носителем языка народного бретонского танца (развитие языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной компетенций). Время выполнения – 10 минут. В процессе реализации этапов данного проекта были актуализированы следующие метапредметные умения, качества и способности: коммуникативность, ответственность, мобильность, коллаборативность, критическое, аналитическое и креативное мышление, способность к самоорганизации и управлению временем, способность к презентации результатов проекта.

Подведем итог. Процесс иноязычной подготовки будущих учителей ИЯ предоставляет широкие возможности для внедрения технологии проектного обучения, которая является эффективным приемом формирования всех компонентов ИКК и метапредметных умений (компетенций) студентов. Метапредметные компетенции расширяют кругозор студентов, запускают процесс развития их креативности и мотивации, позволяют интегрировать различные области знаний в ходе решения задач проектной деятельности, что определенным образом способствует повышению качества высшего образования и удовлетворению их образовательных потребностей.

Список литературы

1. Бим И.Л., Биболева М.З., Щепилова А.В., Копылова В.В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) // *Иностр. яз. в shk.* 2009. № 1. С. 4–8.
2. Гальскова Н.Д., Демина М.Г., Манукян К.М. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки // *Иностр. яз. в shk.* 2012. № 5. С. 2–12.
3. Гришеникова Е.Г. Метапрофессиональные личностные качества как условие формирования универсальности специалиста-лингвиста [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования.* 2012. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5391> (дата обращения: 06.05.2022).

4. Колесникова И.Л., Долгина, О.А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков.* М., 2008.

5. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность* / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск, 2010.

6. Орбодоева Л.М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // *Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та.* 2014. № 14(700). С. 144–153.

7. Сизова Е.В., Бермус А.Г. Метапредметный потенциал иноязычной подготовки в системе высшего лингвистического образования // *Научный диалог.* 2017. № 12. С. 448–461.

8. Щукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь.* М., 2008.

9. Morpurgo M.T. *Beyond Competency: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies* : dissertation for the degree of Doctor of Business Administration. Athabasca University, 2015.

10. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer: Conseil de l'Europe* / Les Editions Didier, Paris, 2005.

* * *

1. Bim I.L., Biboletova M.Z., Shchepilova A.V., Kopylova V.V. *Inostrannyj yazyk v sisteme shkol'nogo filologicheskogo obrazovaniya (konceptsiya)* // *Inostr. yaz. v shk.* 2009. № 1. С. 4–8.

2. Gal'skova N.D., Demina M.G., Manukyan K.M. *Cel' obucheniya inostrannym yazykam v novejsij period razvitiya metodiki kak nauki* // *Inostr. yaz. v shk.* 2012. № 5. С. 2–12.

3. Grishenkova E.G. *Metaprofessional'nye lichnostnye kachestva kak uslovie formirovaniya universal'nosti specialista-lingvista [Elektronnyj resurs]* // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2012. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5391> (дата обращения: 06.05.2022).

4. Kolesnikova I.L., Dolgina, O.A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike преподаvaniya inostrannyh yazykov.* М., 2008.

5. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'* / pod red. A.A. Mirolyubova. Obninsk, 2010.

6. Orbodoeva L.M. *Metakompetenciya kak komponent soderzhaniya professional'noj inoyazychnoj podgotovki studentov v yazykovom vuze* // *Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta.* 2014. № 14(700). С. 144–153.

7. Sizova E.V., Bermus A.G. *Metapredmetnyj potencial inoyazychnoj podgotovki v sisteme vysshego nelingvisticheskogo obrazovaniya* // *Nauchnyj dialog.* 2017. № 12. С. 448–461.

8. Shchukin A.N. *Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar'.* М., 2008.

The intercultural pedagogical project as the means of the development of the foreign language communicative competencies and the metadisciplinary skills of the students of the language department

The article deals with the methodological substantiation of two intercultural pedagogical projects, aimed at the study of the regions of France and supporting the development of the foreign communicative competence in the unity of its components and the metadisciplinary skills of the students of the language department, studying French.

Key words: foreign language communicative competence and its composition, metadisciplinary approach, metadisciplinary competencies, project technology, typology of projects.

(Статья поступила в редакцию 15.08.2022)

**Р.В. ДОРОГИХ, Л.И. ТЕПЛОВА,
А.В. ГЛотова**
(Севастополь)

**РЕАЛИЗАЦИЯ
АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ
ПАРАДИГМЫ В ЯЗЫКОВОМ
ОБРАЗОВАНИИ: АНАЛИЗ
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ
ПОСОБИЙ ИЗДАТЕЛЬСТВА
«МАКМИЛЛАН»**

Представлены результаты анализа соответствия лингводидактических изданий книжного дома «Макмиллан» основополагающим ценностям антропоцентрической парадигмы языкового образования. Рассмотрены аутентичные учебно-методические комплексы каталогов издательства «Макмиллан», которые могут быть включены в проектирование содержания и структуры профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов высшей школы.

Ключевые слова: иностранный язык, профессионально-ориентированная иноязычная подготовка, «Макмиллан», антропоцентрическая парадигма.

Современные концепции лингводидактики рассматривают иностранные языки как средство общения и путь познания иноязыч-

ной культуры и духовных ценностей представителей стран мира. Соответственно, иностранный язык необходим обучающимся для коммуникации и обмена информацией в современном обществе, является способом познания особенностей культур различных стран и народов.

Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка в системе высшей школы направлена на формирование готовности выпускников к ведению трудовой деятельности не только в пределах родной страны, но и на международном уровне. Основные требования и ожидаемые результаты в системе высшей школы описаны в содержании федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования Российской Федерации (ФГОС ВО РФ) [6], а также разработаны с учетом международных соглашений [9].

Стоит отметить, что на сегодняшний день положения антропоцентрической парадигмы остаются востребованными в языковом образовании. Т.В. Романова считает, что «антропоцентрический подход к изучению языка связан, в частности, с идеями деятельностного подхода к языку, с рассмотрением его «мыслепроизводящей» функции, с вниманием к языку как продукту индивидуального опыта человека» [4]. По мнению Д.И. Иванова, Д.Л. Лакербай, реализация антропоцентрического подхода в гуманитарном познании происходит при взаимодействии культуры и языка и «интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности» [3, с. 85]. Н.Е. Буряк полагает, что самоопределение и самоидентификация личности происходят в процессе коммуникации и обмена духовными, нравственными и этическими ценностями, т. е. основная роль отводится языку как основе общения и построения диалога [1]. Соответственно, языковая личность выступает носителем определенного языка и культуры. Е. Г. Тарева совместно с коллегами также подчеркивает, что «лингвообразовательная подготовка не может осуществляться в отрыве от культуры» [5]. Согласно позиции исследователей, «обучающийся находится в постоянном лингвокультурном (само)развитии» [Там же, с. 277].

В центре антропоцентрической парадигмы в образовании И.Б. Ворожцова выделяет 4 основные ценности: «центральная позиция человека в обучении (homo docens), коммуникация как форма организации обучения (homo loquens), деятельность как сущность обучения (homo agens) и культура как содержание

образования (homo sapiens)» [2, с. 17]. Исходя из этого, профессионально-ориентированную иноязычную подготовку обучающихся следует основывать на соблюдении положений и ценностей антропоцентрической парадигмы языкового образования.

В процессе изучения иностранного языка происходит формирование и развитие коммуникативных навыков и умений, т. е. коммуникация выступает как основная форма организации обучения (homo loquens). Задания для развития системного и критического мышления, самоорганизации и саморазвития предполагают формирование всесторонне развитой личности (homo docens). Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка направлена на развитие навыков командной работы, разработки и реализации проектов, таким образом соблюдается деятельностный подход в обучении (homo agens). Образовательным итогом обучения иностранному языку также является приобретение комплекса знаний об основах межкультурной коммуни-

кации и особенностях профессионального взаимодействия на международном уровне, формирование кросс-культурной грамотности. Соответственно, «культура выступает как содержание образования (homo sapiens)».

Лингвокультурная направленность профессионально-ориентированной иноязычной подготовки частично осуществляется при работе с аутентичными учебно-методическими комплексами, информационными источниками и материалами по страноведению, раскрывающими особенности культуры определенного народа. Такой подход обеспечивает готовность к ведению коммуникации в стране изучаемого языка с учетом специфики иноязычной культуры.

На сегодняшний день на рынке образовательных услуг представлены различные учебно-методические комплексы, разработанные ведущими академическими учреждениями и издательствами (Oxford University Press, Cambridge University Press, Pearson, Longman, Macmillan и др.). В данной работе

Таблица 1

Каталоги для различных регионов мира, опубликованные в 2016 и 2022 гг.

Целевой регион	2016 г.	2022 г.
Центральная и Южная Америка	1. Macmillan Mexico Catalogue 2. Macmillan Argentina Catalogue 3. Brazil ELT Catalogue	1. Macmillan Mexico Preschool ELT Catalogue 2. Macmillan Mexico Primary ELT Catalogue 3. Macmillan Mexico Secondary ELT Catalogue 4. Macmillan Mexico Young Adults ELT Catalogue 5. Macmillan Argentina ELT Catalogue
Страны Карибского бассейна	1. Macmillan Education Caribbean Catalogue	—
Азия	1. Macmillan Asia Catalogue 2. Macmillan Japan Catalogue	1. Macmillan Asia ELT Catalogue 2. Macmillan Japan ELT Catalogue
Ближний Восток и Северная Африка	1. Macmillan Education Middle East and North Africa Catalogue	1. MENA ELT Catalogue
Европа	1. Macmillan Russia Catalogue 2. Macmillan Ukraine Catalogue 3. Macmillan Education Italy 4. Macmillan Greece Catalogue 5. Macmillan Education Spain Primary Catalogue 6. Macmillan Education Spain Secondary Catalogue 7. Macmillan Education Spain Adult Catalogue	1. Western Europe ELT Catalogue 2. Macmillan Italy ELT Catalogue
Международный	1. Macmillan Education ELT International Catalogue	1. Macmillan International ELT Catalogue

акцентируется внимание на особенностях изданий каталогов книжного дома «Макмиллан» (англ. Macmillan), которые можно использовать при проектировании содержания и структуры профессионально-ориентированной иноязычной подготовки в системе высшей школы с учетом лингвокультурной направленности образования.

Книжный дом «Макмиллан», одно из самых крупных и известных издательств в мире, предлагает широкий спектр учебно-методических комплексов для изучения иностранных языков (английский, китайский, испанский, итальянский и др.), представленных в каталогах для разных регионов мира. Материалом исследования послужили каталоги издательства «Макмиллан» (2016 и 2022 гг.), содержащие описание предлагаемых образовательных продуктов [7; 8]. Следуют отметить, что учебные пособия «Макмиллан», предназначенные для различных стран мира, отражают разнообразие современного мультикультурного общества.

Пособия издательства «Макмиллан» ориентированы на достижение новых стратегических целей обучения, основанных на взаимном и сознательном учете контекста культуры страны изучаемого языка и целевого региона:

- 1) повышение доступности образования;
- 2) улучшение качества образовательной деятельности на международном уровне;
- 3) соответствие образовательных результатов потребностям мирового сообщества;
- 4) совершенствование учебно-воспитательного процесса в условиях цифровой образовательной среды.

В 2016 г. книжный дом «Макмиллан» опубликовал 15 каталогов для разных регионов мира [7]. В 2022 г. количество каталогов сократилось до 11 [8]. В табл. 1 представлены каталоги, выпущенные издательством в 2016 и 2022 гг. Как видно из таблицы, количество каталогов дома «Макмиллан» сократилось, а для некоторых стран и регионов (Россия, Греция, Испания, Украина, Бразилия, Карибские острова) отдельные каталоги в 2022 г. уже не издаются.

Издательство «Макмиллан» поддерживает мировые образовательные приоритеты, рассматривающие образование как фундамент для устойчивого развития и международного взаимодействия (“Education for sustainable development and citizenship” [8]). Данный подход отражает стиль работы издательского дома, учебные пособия которого отличаются гармоничным соединением традиционных методов

преподавания языков и последних достижений в области лингводидактики.

Мы полагаем, что лингводидактические пособия книжного дома «Макмиллан» разработаны с учетом положений и 4 основных ценностей антропоцентрической парадигмы языкового образования (homo docens, homo loquens, homo agens, homo sapiens). Как было сказано выше, в антропоцентрической парадигме культура является частью содержания образования. При разработке учебной и методической литературы издательство «Макмиллан» проявляет адаптационную гибкость к культурным, социальным особенностям и ценностям страны, жители которой изучают иностранный язык. Отбор материалов для включения в пособия книжного дома «Макмиллан» базируется на тщательном анализе культурологических, политических, социальных, лингвистических реалий страны. В связи с этим учебно-методические комплексы издательства «Макмиллан» можно гибко встраивать в процесс профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов с учетом необходимости реализации лингвокультурного аспекта в процессе обучения иностранному языку.

Международная и коммуникативная направленность (как основа образовательного процесса) каталогов «Макмиллан» позволяет удовлетворить требования широкой многонациональной аудитории. Например, для изучающих китайский язык Международный каталог (Macmillan International ELT Catalogue) предлагает учебник Discover China («Откройте для себя Китай»), составленный в увлекательной форме и открывающий мир китайского языка в максимально приближенных к реальным условиям жизненных ситуациях.

Обучение иностранному языку построено на работе с аутентичными текстами и заданиями для последовательного развития устной и письменной речи. Тщательно подобранные аутентичные тексты из американских и британских источников, классические и современные художественные произведения, соединение художественного вымысла с фактической реальностью развивают и культурно обогащают личность обучающегося, стимулируют желание читать на иностранном языке, знакомят с лингвистическими особенностями английского языка. Содержание пособий каталогов также направлено на развитие критического мышления и навыков анализа текста.

Придерживаясь положения антропоцентрической парадигмы относительно деятельности как сущности обучения (homo agens),

стоит отметить, что пособия «Macmillan» предполагают активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс. Учебно-методические комплексы каталогов для Западной Европы (Western Europe ELT Catalogue), Италии (Macmillan Italy ELT Catalogue) и Международный каталог (Macmillan International ELT Catalogue) также содержат задания для интенсивной подготовки к сдаче международных экзаменов. Современный и информативный материал каталогов издательства «Макмиллан» базируется на межпредметных связях, имеет четкую структуру и отличается сбалансированным подходом к обучению всем видам речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение). Каталоги издательства обеспечивают фундаментальную, системную подготовку к сдаче международных экзаменов (Cambridge English: Cambridge Exams, TOEFL и IELTS) за счет выполнения упражнений, совпадающих с форматом экзаменационных заданий (учебники “Ready for C1 Advanced”, “Ready for B2 First”, “Straight to First”, “Straight to Advanced”, “Focusing on IELTS”). Сборники тестов, пособия по грамматике и лексике также могут быть использованы в процессе самостоятельной подготовки обучаемых (“Language Practice Series”, “Macmillan Writing Series”, “Macmillan English Grammar in Context”). Задания, представленные в учебниках, способствуют развитию учебной автономии студентов.

При обучении иностранному языку для профессиональных целей в пособиях каталогов (учебники “In Company 3.0”, “In Company 3.0 English for Specific Purposes”, “The Business 2.0”, “Business English Handbook”, “Business Vocabulary Builder Series”, “Essential Business Grammar Builder and Business Grammar Builder”) используются ролевые игры, имитирующие различные деловые ситуации (сфера услуг, бизнес-коммуникация, ведение переговоров, управление персоналом, организация предпринимательской деятельности, маркетинг). Прослеживается открытый призыв к международному сотрудничеству. Акцент также ставится на приобретении практических навыков коммуникации в повседневной жизни. Отбор грамматического материала основан на принципе целесообразности. Обучение осуществляется в формате ситуационных диалогов на английском языке (например, поддержание беседы во время путешествия или организации бизнеса). Особое внимание уделено формированию навыков и умений устного выступления и представления презентаций проектов. Другими словами, целью пособий явля-

ется обучение функциональному английскому языку для бизнес-среды, подготовка студентов к профессиональному взаимодействию на международном рынке (учебники “Gateway to the World”, “Get Involved!”, “Go Beyond”, “Speak you Mind”, “Skillful”).

Проанализированные издания содержат материалы, которые также направлены на формирование гибких, надпрофессиональных навыков (англ. soft skills), обеспечивающих успех в профессиональной деятельности (например, навыки делового общения, командной и проектной работы, управления личным временем и т. д.). Рассматриваемые навыки и умения прописаны также в требованиях ФГОС ВО РФ [6].

В пособиях «Макмиллан» прослеживается значимость центральной позиции человека в языковом образовании (homo docens). Стоит отметить, что учебные материалы каталогов издательства «Макмиллан» адаптированы для определенной целевой аудитории, используемые гибкие подходы и современные методы обучения соответствуют уровню подготовки студентов. Каталоги также содержат книги для дополнительного чтения и методическую литературу для преподавателей (например, “Learning Teaching”, “Teaching Reading Skills in a Foreign Language”, “700 Classroom Activities”, “Teaching English Grammar”).

Издания дома «Макмиллан» соответствуют современным образовательным требованиям. Основной целью учебно-методических пособий является обогащение и расширение методов обучения и способов преподавания иностранного языка, активное внедрение современных цифровых образовательных технологий. Издательством разработаны цифровые платформы и приложения к учебникам (“Digital learning platform Navio”, “NEW onestopenglish resources and collections”, “400 Ideas for Interactive Whiteboards”), которые направлены на закрепление базовых грамматических и лексических структур, а также фиксацию результатов обучения. Данные ресурсы могут быть встроены в комплекс современной цифровой образовательной среды вуза.

Разработанные издательством цифровые платформы и электронные материалы обеспечивают мгновенную обратную связь, автоматически фиксируют прогресс обучаемых. Составители каталогов делают акцент на развитии учебной автономии, социализации, самоидентификации и самовыражении в процессе проектной деятельности в межкультурном пространстве. Данные требования соответствуют ожидаемым образовательным ре-

зультатам профессионально-ориентированной иноязычной подготовки в вузе.

В каталогах также присутствуют тексты рекламного характера, отзывы преподавателей и методистов, использующих пособия в своей практической деятельности. Языковое оформление материалов нацелено на формирование положительной мотивации к образованию и взаимодействию на международном уровне при обучении иностранному языку (учебники “Speak you Mind”, “Language Hub”, “Open Mind”). Авторами каталогов также разработаны призывы и включены высказывания ведущих методистов и практиков, которые мотивируют обучающихся на достижение поставленных целей, визуализируют профессиональные и академические перспективы (“Every text is an opinion. Every lesson is an opportunity”, “We will support you, every step of the way”, “Teaching classes can be fun! See how”, “Better thinking and confident communication transforms lives”, “Confidence to communicate for success”, “Ensuring Advancement for a brighter future”) [8].

Основное внимание авторов при подборе материалов сосредоточено на дидактической и социологической оценке языковой среды обучения. При разработке лингводидактических пособий (учебников, справочной и методической литературы) принимаются во внимание социокультурные и лингвистические особенности иностранного языка с учетом социальных функций и коммуникативных потребностей обучаемых в определенном регионе.

По результатам анализа содержания и оформления каталогов издательства «Макмиллан» было выявлено, что учебно-методические комплексы придерживаются 4 основных ценностей антропоцентрической парадигмы в образовании (homo docens, homo loquens, homo agens, homo sapiens).

Опираясь на тезис «коммуникация как форма организации обучения» (homo docens), пособия дома «Макмиллан» ориентированы на формирование навыков и умений, которые необходимы для продуктивного общения и взаимодействия в мировом сообществе. Учебный материал имеет четко организованную структуру, которая включает задания на развитие речевых и коммуникативных навыков. Такое построение материала обеспечивает формирование высокого уровня речевой культуры и многогранность языкового мышления.

Рассмотрение «культуры как содержания образования (homo sapiens)» в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов способствует при-

нятию реалий современного мира и закладывает надежные основы для построения доверительных отношений между представителями разных культур. Главный принцип организации учебного материала для изучения иностранного языка – это осознание того, что каждая культура должна оцениваться как равноправная и является частью межкультурного коммуникативного пространства. Выпускаемая издательством «Макмиллан» учебная литература, известная во всем мире своим качеством (четкая структура учебных материалов, привлекательный дизайн, гибкая разноразноуровневая система предъявления лексического и грамматического материала, сбалансированный подход к развитию навыков чтения, письма, аудирования и говорения), в то же время учитывает ряд культурологических, социальных и лингвистических особенностей той страны или региона, для жителей которого эти каталоги предназначены.

Учитывая важность «центральной позиции человека в обучении (homo docens), учебно-методические комплексы Macmillan включают в себя задания, способствующие воспитанию уверенного в себе и творчески мыслящего человека, способного отстаивать свою личную позицию, готового к непрерывному обучению и преодолению стереотипов, целесообразному планированию и распределению своего времени.

Деятельность как сущность обучения (homo agens) лежит в основе разработки заданий учебных пособий, которые нацелены на формирование и развитие навыков и умений организации взаимодействия, толерантности, профессиональной и академической коммуникации. Сформированность перечисленных выше навыков определяет уровень готовности к общению на иностранном языке, а также предполагает достижение академических и профессиональных успехов личности в современном поликультурном мире.

Список литературы

1. Буряк Н.Е. Становление культуры языковой личности нового типа в условиях глобализации // Общество: философия, история, культура. 2020. № 5. DOI: 10.24158/fik.2020.5.19.
2. Ворожцова И.Б. Основы лингводидактики: учеб. пособие. Ижевск, 2007.
3. Иванов Д.И., Лакербай Д.Л. Антропоцентрическая парадигма и лингвоориентированная гуманитарная теория // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11(65): в 3 ч. Ч. 2.

4. Романова Т.В. Антропоцентрическая парадигма в истории языкознания: «язык индивида» (Г. Пауль), «Язык как психический феномен» (В. Гумбольд) // Когнитивные исследования языка. Вып. XXI: Проблемы современной лингвистики: на стыке когниции и коммуникации. М., Тамбов, 2015. С. 116–121.

5. Тарева Е.Г., Тарев Б.В., Савкина Е.А. Полиподходность и междисциплинарность Perpetum Mobile развития лингводидактики // Язык и культура. 2022. № 57. С. 274–291.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/16> (дата обращения: 25.08.2022).

7. Macmillan English Language Teaching Catalogues [Electronic resource]. URL: <http://www.macmillanenglish.com/print-catalogue> (дата обращения: 14.04.2016).

8. Macmillan English Language Teaching Catalogues [Electronic resource]. URL: <https://www.macmillanenglish.com/us/catalogues> (дата обращения: 16.08.2022).

9. Partnership for 21st Century Learning [P21]. Framework for 21st Century Learning. Washington, DC, 2016.

* * *

1. Buryak N.E. Stanovlenie kul'tury yazykovoj lichnosti novogo tipa v usloviyah globalizacii // Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura. 2020. № 5. DOI: 10.24158/fik.2020.5.19.

2. Vorozhcova I.B. Osnovy lingvodidaktiki: ucheb. posobie. Izhevsk, 2007.

3. Ivanov D.I., Lakerbaj D.L. Antropocentricheskaya paradigma i lingvoorientirovannaya humanitarnaya teoriya // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 11(65): v 3 ch. Ch. 2.

4. Romanova T.V. Antropocentricheskaya paradigma v istorii yazykoznanija: «yazyk individa» (G. Paul'), «Yazyk kak psihicheskij fenomen» (V. Gumbol'd) // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXI: Problemy sovremennoj lingvistiki: na styke kognicii i kommunikacii. M., Tambov, 2015. S. 116–121.

5. Tareva E.G., Tarev B.V., Savkina E.A. Polipodhodnost' i mezhdisciplinarnost' Perpetum Mobile razvitiya lingvodidaktiki // Yazyk i kul'tura. 2022. № 57. S. 274–291.

6. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya po napravleniyam podgotovki bakalavriata [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/16> (data obrashcheniya: 25.08.2022).

The implementation of the anthropocentric paradigm in the language education: the analysis of the linguodidactic textbooks of Macmillan Publishers

The article deals with the results of the analysis of the correspondence of the linguodidactic textbooks of Macmillan Publishers to the fundamental values of the anthropocentric paradigm of the language education. There are considered the authentic teaching materials of the catalogues of Macmillan Publishers that can be included in projecting the content and structure of the profession-oriented foreign language training of the students of the higher school.

Key words: *foreign language, profession-oriented foreign language training, higher education, “Macmillan”, anthropocentric paradigm.*

(Статья поступила в редакцию 10.08.2022)

В.В. БАРДАКОВА
(Волгоград)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются теоретические и практические аспекты обучения младших школьников сопоставительному анализу произведений из круга детского чтения. Раскрыты параметры сравнения художественных текстов в начальной школе. Представлен опыт сопоставления произведений учащимися начальных классов на уроках литературного чтения. Определяется роль сопоставительного анализа в литературном развитии младших школьников.

Ключевые слова: *начальное литературное образование, читательская деятельность, младший школьник, сопоставительный анализ произведений, урок литературного чтения.*

Коммуникативная направленность начального литературного образования детерминирует характер читательской деятельности младших школьников, сопряженный с воспри-

ятием художественных произведений, накоплением литературных впечатлений и литературоведческих представлений, приобретением читательских умений в процессе анализа и интерпретации художественных текстов. Актуальные теоретические исследования в области методики находят практическое воплощение в программах и учебниках по литературному чтению для начальной школы: М.П. Воюшина [2], Л.Ф. Климанова [7], В.А. Лазарева [6], З.И. Романовская [13], Т.С. Троицкая [15] и др. Коммуникативно-деятельностная парадигма изучения литературы на уроках в начальной школе расширяет возможности понимания смысла художественного текста и освоения его в современном социокультурном контексте [5], обеспечивает эстетическое восприятие и побуждает младших школьников к творческому осмыслению произведений литературы и фольклора. Личностно ориентированный деятельностный характер обучения раскрывает читательские возможности младших школьников, определяя успешное освоение учебного материала доступными способами, стимулируя создание творческих интерпретаций изученных произведений детской литературы и фольклора [15]. В программах по литературному чтению для начальной школы, концептуально построенных на коммуникативно-деятельностной организации читательской деятельности, сопоставительный анализ рассматривается как эффективный способ формирования читательских умений, а владение умением сопоставлять тексты художественных произведений, замечать их сходство и отличия – как показатель читательской культуры младших школьников.

Так, программа «Азбука словесного искусства» в учебной деятельности учащихся начальной школы предусматривает такие приемы работы, как сравнение авторских сказок с их фольклорными первоисточниками; выявление традиционных мотивов, типов персонажей, сюжетных схем; наблюдения над переосмыслением фольклорных мотивов и образов в литературных произведениях; узнавание традиционных мотивов в контексте современного сюжета литературных произведений; сопоставление приключений, странствий, испытаний героев с персонажами героического эпоса; составление рассказа о событии, персонаже; изображение события, персонажа; сравнение мотивов, событий, персонажей. Содержание программного чтения и характер читательской деятельности, по мнению Л.Е. Стрельцовой и Н.Д. Тамарченко, должны развивать требуемое при восприятии произведения воссо-

здающее воображение и понятийное мышление младшего школьника [12, с. 125–196].

В.А. Левин программную цель начального литературного образования видит в обеспечении в процессе обучения становления у младших школьников художественно-коммуникативной позиции, т. е. позиции сопереживания, важной для читателя, достижение которой возможно, если: 1) накоплены определенные читательские впечатления и читательский опыт; 2) приобретены необходимые читательские умения, в том числе осваиваются разнообразные приемы анализа и интерпретации художественного текста; 3) получен опыт творческой деятельности (освоены критерии художественности, средства изображения и создания образа, структурные типы текстов) и формируется художественно-коммуникативное оценочное отношение к искусству в целом, в том числе и к собственному литературному творчеству; 4) развиваются коммуникативные умения / общение (его содержание, круг и средства) как в диалоге, так и в монологических устных и письменных высказываниях [Там же, с. 80–124].

Из содержания программного чтения в организации читательской деятельности младших школьников исходят авторы учебника «Родное слово», расположение произведений по разделам в котором определяется жанровым и тематическим принципами. В разделах материал для чтения выстраивается по принципу целенаправленных ассоциаций, т. е. по сходству таких значимых для художественного произведения признаков, как идея, тема, жанр, образы, сюжеты др., что дает возможность организовать разнонаправленные сравнения произведений литературы и фольклора на основе их ассоциативной связности. Таким образом структурированный учебный материал, считают Г.М. Грехнева и К.Е. Коропова, способствует систематическому накоплению литературных впечатлений и формированию литературоведческих представлений, развитию ассоциативно-образного мышления у младших школьников [Там же, с. 197–232].

Современное литературное образование направлено на развитие читательского восприятия и формирование у младших школьников умения анализировать художественный текст, используя такие приемы, как анализ композиции, анализ развития действия (сюжета), анализ образов, анализ стиля (языка), проблемный анализ [2; 6; 14], с помощью которых на уроках литературного чтения осмыслиется идейно-тематическое содержание и форма (композиция, язык, жанр) произведения лите-

ратуры. Традиционно в методике сопоставление рассматривалось как вариант стилистического анализа, направленного на выявление жанровых особенностей произведений, который реализовался в сравнении: 1) поэтических и прозаических текстов (в основном для выявления особенностей стихотворной речи); 2) произведений одного автора (для выявления характерных черт творчества); 3) произведений разных авторов на одну тему (для выявления своеобразия творческой манеры каждого автора). В современной практике начального литературного образования основанием для сопоставления может быть не только жанр, но и композиция, сюжет, сходные эпизоды, художественные образы, изобразительно-выразительные средства, общность темы, проблематика произведений. Отдельно выделяют прием сопоставление текста с иллюстрацией к нему, текстовых иллюстраций разных художников [2; 14], а также сопоставление с произведениями музыки, живописи, созданными по мотивам литературных и фольклорных произведений. Таким образом, для сопоставления произведений словесности необходимо владеть всеми названными приемами анализа и использовать их комплексно, а также иметь элементарные теоретико-литературные представления и достаточно широкий читательский кругозор, начитанность.

Рассмотрим некоторые примеры сопоставления художественных произведений, организованных на уроках литературного чтения в начальных классах, обучающихся по различным образовательным системам. Так, вариативность фольклорных произведений рассматривается на примере сказки о теремке в учебнике по литературному чтению для 1-го класса З.Н. Новлянской и Г.Н. Кудиной. Эта сказка представлена в детском чтении во многих обработках, среди которых – обработки А. Афанасьева, К. Ушинского, В. Даля, Е. Чарушина и др. Первоклассникам предлагается сравнить тексты двух вариантов сказок «Теремок»: в обработке А. Толстого и М. Булатова [3, с. 90–92]. Наблюдения над сказками для наглядности оформляются в таблице, отражающей параметры сравнения. Внимание учащихся привлекается к одинаковому названию, схожести сюжета и композиции сказок; выделяются и различия – в номинации героев, их составе и количестве, а также в форме теремка – домик и горшок. Сравняются также начало и концовка сказок.

Существуют и множество авторских версий «Теремка»: произведения с таким названием есть у С. Маршака, В. Сутеева, А. Усачева,

В. Бианки и др. В этом же учебнике [3] предлагается сравнить сказку «Теремок» В. Бианки (с. 92–96) и народную сказку про теремок в обработке А. Толстого (с. 90–92).

Следуя народным сказочным мотивам, В. Бианки рассказывает свою натуралистическую историю о жизни обитателей леса. Его теремок – старый дуб, в дупле которого, сменяя друг друга, поселяются дятел, скворец, сыч, белка, куница, рой пчел. Как и в народной сказке, уже трухлявый дуб-терем разрушает медведь, который влез на дерево и повалил его на землю. Фольклоризм В. Бианки проявляется не только в сходном сюжетном и композиционном построении сказки-несказки, в использовании приема антропоморфизации. Автор идет по пути персонификации лесных обитателей теремка – персонажей сказки и их именовании по традиционной сказочно-народной формуле: *Дятел пестрый, шапка красная, нос вострый; Белка – по веткам скакалка, по дуплам сиделка; Куница – всех малых зверей убийца; пчелиный рой – друг за дружку горой; Медведь, Мишка – вашему терему крышка* [3, с. 92–96; 1, с. 97–98].

Интересным представляется и аналогичное сопоставление русской народной сказки «Колобок» в обработке К. Ушинского [3, с. 58–61] и сказки-несказки В. Бианки «Лесной Колобок – Колючий бок», ознакомление с которой проходит в 1-м классе на уроке слушания [8, с. 45–47]. При сопоставлении обнаруживается сходство сюжетов, совпадение в перечне действующих лиц произведений (исключение составляет заяц): старик со старухой, заяц, волк, медведь и лиса – в народной сказке; старик со старухой, Волк, Медведь и Лиса – в авторской сказке. Так же, как и в сказке «Теремок», В. Бианки прибегает к персонификации: *Колобок – Колючий бок, Волк, Медведь и Лиса* – выделяются как индивидуальные имена персонажей авторской сказки, аллюзивные по своему характеру. Имя главного героя сказки-несказки, как и ее название («Лесной Колобок – Колючий бок») – своеобразная подсказка, что это не тот же колобок, что в народной сказке, а лесной и колючий. Старуха, Волк, Медведь натываются на его колючки – иглы. Только Лиса смогла разгадать секрет лесного Колобка – лесного ежа, ловко столкнув его в воду [1, с. 89–108]. Этим отличается авторская сказка от народной сказки, в которой лиса съела колобок. Колобок из народной сказки и Колобок – Колючий бок из сказки Бианки существенно отличаются, и это ярко проявляется в песенке, которую исполняют глав-

Таблица 1

Сопоставление текстов сказки «Колобок» в обработке К. Ушинского и сказки-несказки В. Бианки «Лесной Колобок – Колючий бок»

Русская народная сказка «Колобок» (в обработке К. Ушинского)	Сказка-несказка В. Бианки «Лесной Колобок – Колючий бок»
<p>– Я колобок, колобок, По амбару метен, По сусечкам скребен, На сметане мешен, В печку сажён, На окошке стужён. Я от дедушки ушел, Я от бабушки ушел, Я от зайца ушел, Я от волка ушел, От медведя ушел, От тебя, лиса, Не хитро уйти</p>	<p>Я лесной Колобок – Колючий бок! Я по коробу не скребен, По сусеку не метен, На сметане не мешен. Я под кустиком рос, Весь колючками оброс, Я на ошупь нехорош, (Я кругом нехорош) Меня гольми руками не возьмешь! (Как меня возьмешь?) Я от дедушки ушел, Я от бабушки ушел, Я от Волка ушел, От Медведя ушел, От тебя, Лиса, не хитро уйти</p>

Таблица 2

Вопросы и задания к сказке В. Даля «Девочка Снегурочка» и русской народной сказке «Снегурочка» (в обработке Л. Толстого)

Задание	Сказка В. Даля «Девочка Снегурочка»	Русская народная сказка «Снегурочка»
Найди в тексте сказки абзац, в котором описывается появление Снегурочки	Прочитай, как у старика со старухой появилась девочка Снегурочка	Прочитай, как дед и баба лепили Снегурочку
Сравни рисунки. Укажи, к какой сказке они относятся	Девочка-малышка в горшочке на подоконнике	Фигурка девочки, вылепленная из снега, во дворе перед домом
Найди в тексте сказки описание Снегурочки. Подчеркни слова, называющие признаки Снегурочки	Девочка Снегурочка (какая?) _____	Снегурочка (какая?) _____
Какой ты представляешь Снегурочку?	Дай словесное описание	Дай словесное описание
Найди в тексте слова, как относились к Снегурочке. Выпиши	Как старики относились к Снегурочке?	Почему дед и баба стали лелеять Снегурочку?
Рассмотри рисунки к сказке	Расставь рисунки в соответствии с цепочкой событий в сказке	Найди и прочитай отрывок из сказки, который подходит к иллюстрации

ные герои обеих сказок. Приведем тексты этих песенок, на сопоставлении (а точнее – на противопоставлении) которых сосредотачивается внимание первоклассников (табл. 1).

Сопоставление фольклорной и авторской сказок по вопросам и заданиям, данным в

учебнике, предлагается второклассникам, которые проводят сравнение сказки В. Даля «Девочка Снегурочка» и русской народной сказки «Снегурочка» (в обработке Л. Толстого), определяя различия и сходство этих сказок [9, с. 132–141].

Таблица 3

Выводы после сравнительного анализа сказки В. Даля «Девочка Снегурочка» и русской народной сказки «Снегурочка» (в обработке Л. Толстого)

Фамилия автора сказки	Заголовок	Герои	Начало сказки	Конец сказки
В.И. Даль	«Девочка Снегурочка»	Старик, старуха, девочка Снегурочка, Жучка, девочки, лиса, волк, медведь	<i>Жили-были старик со старухой...</i>	<i>Снегурочку напоили, накормили, спать уложили, одеяльцем накрыли...</i>
Народная сказка	«Снегурочка»	дед и баба, Снегурочка, девочки	<i>Жили-были на свете дед и баба</i>	<i>Растаяла Снегурочка</i>

Таблица 4

Анализ образов героев рассказа В. Сутеева «Снежный зайчик»

Имя героя	Первый раз	Второй раз	Третий раз	Что делали потом?
Коля	снеговика	деда-мороза	ракету	в снежки играть
Саша	белого медведя	снегурочку	спутник	на лыжах кататься
Женя	слона	снежный домик	космонавта	на санках спускаться
Катя	зайчика	зайчика	зайчика	буду зайчика лепить

Наблюдение над сказками может быть организовано как работа с текстом в группе, т. к. предполагается, что каждое положение должно подтверждаться словами текста, т. е. идет интенсивная работа с текстом: выборочное чтение, перечитывание отрывков, сопоставление текста с иллюстрацией и др. По каждому из текстов учащиеся выполняют сопоставимые задания: прочитать отрывок, выписать или подчеркнуть слова, соотнести текст с рисунком.

Таким образом, каждая группа выполняет свои задания, а затем представляет результаты своих наблюдений, в обсуждении которых сопоставляются особенности сюжета, отдельные важные эпизоды, описания, даются сравнительные характеристики героев сказки, выявляется отношение других персонажей к героям. Для удобства сопоставительного анализа сказки В. Даля «Девочка Снегурочка» и русской народной сказки «Снегурочка» (в обработке Л. Толстого) вопросы и задания предлагаются в форме таблицы (табл. 2).

Рассматривается также и композиция сказок (составляется словесный и/или картинный

план сказок), при этом особое внимание уделяется таким эпизодам, как появление Снегурочки, пребывание Снегурочки в лесу (что случилось с каждой из девочек), финальной сцене. Завершаются сказки по-разному: одна Снегурочка растаяла, прыгнув через костер (русская народная сказка), другая – вернулась домой на радость старику и старухе.

Сопоставление названий сказок, начального и финального эпизодов в обеих сказках представляется значимым для трактовки их смысла. Снегурочка из народной сказки – дитя природы, с приходом тепла в ней все меньше жизни, летом в лесу она растаяла, как снег, перепрыгивая через огонь костра. Девочка Снегурочка из сказки Даля – человеческое дитя (что подчеркивает и название – «Девочка Снегурочка»), с ее появлением жизнь стариков преобразуется, вместе с Жучкой она приходит из лесу домой, где ее ждут и радуются возвращению.

Окончательно выводы формулируются учащимися при заполнении таблицы «Сравни две сказки о Снегурочке» в рабочей тетради по литературному чтению (табл. 3).

Анализ сказки «Как Джек ходил счастья искать»

Герои-животные	Как кричали?	Где ночевали?	За кого их приняли разбойники?

Анализ сказки «Бременские музыканты»

Герои сказки	У кого жили?	Как кричали?	На чем играли?	Как животные расположились в доме?

Внутритекстовое сопоставление продуктивно при анализе образов героев, как при изучении рассказа В. Сутеева «Снежный зайчик» [9, с. 72–76]. Чтобы ответить на вопрос, какой была Катя, учащимся предлагается с опорой на текст заполнить таблицу (в рабочей тетради), в которую вносятся имена героев, кто и что вылепил из снега, кто чем занимался; при этом внимание акцентируется на действиях и словах, которые упорно повторяла Катя (*буду зайчика лепить*).

Составленная таблица наглядно демонстрирует настойчивость и упорство в достижении цели, трудолюбие Кати. Так же, как Катя говорит из раза в раз, что будет лепить зайчика, автор повторяет слова «самая маленькая Катя». На иллюстрации девочка – ростом на голову ниже других детей (с. 74). Сопоставление иллюстраций и отрывков из текста к ним также позволяет выявить отношение автора к маленькой, но по-хорошему упорной и настойчивой девочке, представить Катю, героиню рассказа (с. 75), сравнить ее с другими персонажами произведения. В рабочей тетради второклассникам предлагается выбрать слова, определяющие, какой была маленькая героиня рассказа: *маленькая, настойчивая, умная, трудолюбивая*. В завершении урока из «рассыпанных» слов собирается пословица: *Всякий человек по делу познается*, – прочитав которую дети размышляют, подходит ли она к этому рассказу и как «высвечивает» характеры персонажей.

В школьных учебниках образовательной системы «Начальная школа XXI века» [8–11], структурированных в соответствии с программой по художественно-эстетическому, жанро-

вому, тематическому и авторскому (монографическому) принципам, присутствуют и другие задания на сопоставление произведений словесности.

1. Сравнить сказку В. и Я. Гримм «Бременские музыканты» (с. 47–53) и русскую народную сказку «Зимовье зверей» в обработке Л. Толстого (с. 24–28) [10]: определить, кто написал сказки; сравнить названия сказок; чем похожи сказки (сюжет, мотивы); чем различаются сказки (герои, место действия); назвать и сравнить героев сказок. Здесь же предлагается сравнить русскую народную сказку «Зимовье зверей» с английской народной сказкой «Как Джек ходил счастья искать» (перевод Н. Шерешевской) и объяснить их сходство и различия (с. 38–42). Представляется возможным найти общее, сходное и различное английской народной сказки и сказки братьев Гримм «Бременские музыканты». Отвечая на вопросы: какому народу принадлежит сказка; где происходит действие сказки; сколько было встреч у Джека; как мальчик относился к просьбам тех, кого встречал; о каких встречах рассказывает в немецкой сказке, – второклассники приходят к выводу о сходстве и различиях этих двух сказок. Учащиеся заполняют таблицы (в рабочей тетради), выбрав ответы из текстов сказок, соответственно, «Как Джек ходил счастья искать» (табл. 5) и «Бременские музыканты» (табл. 6).

Сравнение с русской народной сказкой «Зимовье зверей» дополнит картину сходства сюжетов, мотивов, образов и национальной специфики сказок, составляющей различия.

2. Традиционно работа над моралью басни в начальных классах нередко сопряжена

Сравнительный анализ результатов диагностики умения сопоставлять произведения словесности (1–4-е классы)

Класс (количество человек)	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	количество учащихся	%	количество учащихся	%	количество учащихся	%
1-й класс (29 чел.)	7	24%	16	55%	6	21%
2-й класс (27 чел.)	12	45%	14	51%	1	4%
3-й класс (30 чел.)	17	57%	10	33%	3	10%
4-й класс (18 чел.)	8	44%	10	56%	0	0

с необходимостью обращения к другим текстам, где она формулируется в более доступной форме. Например, при изучении басни «Ворона и Лисица» И. Крылова для разъяснения морали обращаются к другой басне этого автора – «Кукушка и Петух», т. к. общим в содержании двух произведений является высмеивание одних и тех же людских недостатков: *...лесть гнусна, вредна* («Ворона и Лисица») и *...За что же, не боясь греха, Кукушка хвалит Петуха? За то, что хвалит он Кукушку* («Кукушка и Петух»).

Учащимся также предлагается сравнить басню «Ворона и Лисица» с русской народной сказкой «Ворона и рак», смысл которой заключается в том, что ворона потеряла свою добычу под впечатлением от лстивых, лицемерных и заведомо лживых (во спасение) слов рака: *Понравилась эти речи вороне; каркнула она во весь рот и упустила рака в море*. Таким образом, урок сказки и мораль басни совпадают, при этом обращается внимание, что эти произведения различаются по жанру и относятся к разным видам словесности – литературе и фольклору.

3. Четвероклассникам предлагается сравнить пьесу-сказку «Двенадцать месяцев» С. Маршака (в учебники входят только отдельные картины из некоторых действий – отрывки из произведения) [11, с. 69–88; 4, с. 80–91] и народную сказку «Двенадцать месяцев», являющуюся первоисточником для данного литературного произведения, в пересказе С. Маршака и включенного в один из школьных учебников переводе Д. Горбова [4, с. 14–22].

Поскольку в данном случае сравнению подлежат произведения разных родов литера-

туры (эпоса и драмы) и разных видов словесности (литературного и фольклорного, переведенного на русский язык), такое сопоставление призвано показать: 1) жанровые различия эпического и драматического произведений (драматической сказки и пересказа народной сказки «Двенадцать месяцев» С. Маршака); 2) различие в содержании и составе героев произведений (пьесы-сказки и прозаического пересказа); 3) оригинальность авторского замысла (пьеса-сказка С. Маршака и перевод Д. Горбова).

Разнообразные и разнонаправленные аналитические задания на сопоставление произведений представлены и в других школьных программах по литературному чтению. Так, программа и учебники образовательной системы «Школа России» включают такой вид читательской деятельности учащихся, как сопоставление произведений литературы. Младшим школьникам предлагается сравнивать: поэтические произведения на одну тему; героев произведений, их поступки; фольклорные и авторские сказки; сюжеты литературных сказок разных стран; содержание произведения с иллюстрацией к нему; сравнивать произведения разных жанров на одну тему; произведения живописи, музыки и литературы и т. д. [7, с. 18–93].

Исследование читательских умений младших школьников, в том числе умения сопоставлять художественные произведения, было проведено студенткой факультета ДиНО ВГСПУ Т. Лапиной в процессе выполнения в 2021/22 уч. г. дипломной работы на тему «Сопоставление художественных произведений на уроках литературы в начальной школе». В

исследовании приняли участие обучающиеся по образовательной системе «Школа России» ученики 1–4-х классов учреждения образования – Гимназия № 1 г. Волгограда.

В первом классе дети вместе с учителем сопоставляли народные сказки «Теремок» и «Рукавичка». Во втором классе проводилось сравнение стихотворений И. Бунина «Зимним холодом пахнуло...» и К. Бальмонта «Снежинка». Третьеклассники сравнивали авторскую сказку (В.Ф. Одоевский «Мороз Иванович») с фольклорной (народная сказка «Морозко»). Учащимся четвертого класса было предложено сопоставить авторские произведения: «Белоснежка» (братьев Гримм) и «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» (А. Пушкина).

Обобщенные результаты анализа читательской деятельности учащихся на уроках литературного чтения, демонстрирующие динамику развития умения сопоставлять произведения словесности, представлены студенткой в трех уровнях с соответствующими показателями качества выполненных заданий: высоким – свыше 80% правильно выполненных заданий; среднем – от 50 до 80%; низком – менее 50%, до 20% минимум (табл. 7).

Так, количество учащихся с низким уровнем сформированности умения сопоставлять произведения словесности из класса в класс стабильно уменьшается: если в 1-м классе низкие показатели – у шести из 29 учащихся, то в 4-м классе учащиеся с низкими показателями отсутствуют. Напротив, высокий уровень выявлен почти у четверти первоклассников, а в каждом из следующих классов составил приблизительно половину учащихся. У более половины учащихся 1-го, 2-го и 4-го классов обнаружен средний уровень сформированности умения сопоставлять произведения словесности, у учащихся 3-го класса – у трети от общего количества учеников в классе. Из чего делается вывод, что сопоставительный анализ художественных текстов как методический прием стабильно применяется в практике обучения литературному чтению с использованием материалов школьных учебников и пособий, в которых есть соответствующие задания. По мере накопления литературных впечатлений и литературоведческих представлений, их систематизации у учащихся из класса в класс наблюдается заметное развитие умения сопоставлять произведения литературы, осложняющееся увеличением параметров сравнения. Сравнительный анализ произведений литературы и фольклора позволяет глубже проникнуть в идейно-тематическое содержание про-

изведений, выявить их уникальные художественные особенности.

Таким образом, сопоставительный анализ произведений детской литературы занимает особое место в читательской деятельности учащихся начальных классов на уроках. Условием обучения сопоставительному анализу произведений словесности младших школьников является наличие у них достаточного количества литературных впечатлений и литературоведческих представлений, т. к. художественные тексты сопоставляются по тематике, проблематике, структуре, жанрам, изобразительно-выразительным средствам, образам и другим параметрам. Сопоставительный анализ эффективен на уроках литературного чтения как способ организации эмоционально-понятийного восприятия произведений словесности, интенсификации интеллектуальной и эстетической деятельности учащихся при осмыслении содержания и формы литературных и фольклорных текстов, как способ и средство общекультурного и литературного развития младших школьников.

Список литературы

1. Бардакова В.В. Номинации персонажей сказок-несказок В.В. Бианки // Творчество В.В. Бианки в филологической и методической парадигмах: кол. моногр. / под ред. проф. Л.В. Долженко. Волгоград, 2011.
2. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / под ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб., 1999.
3. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литературное чтение: учебник для 1-го класса четырехлетней начальной школы. М., 2002.
4. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литературное чтение: учебник для 3-го класса четырехлетней начальной школы. М., 2002.
5. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие для студентов-филологов. М., 2003.
6. Лазарева В.А. Технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе: учеб.-метод. пособие. М., 2003.
7. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина. М., 2014.
8. Литературное чтение: Уроки слушания: учебник-хрестоматия для учащихся 1 класса обще-

образовательных учреждений / Л.А. Ефросинина. М., 2016.

9. Литературное чтение: учебник для учащихся 2 класса общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / Л.А. Ефросинина, М.И. Оморорокова. М., 2017. Ч. 1.

10. Литературное чтение: учебник для 2 класса общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / Л.А. Ефросинина, М.И. Оморорокова. М., 2017. Ч. 2.

11. Литературное чтение: учебник для 4 класса общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / Л.А. Ефросинина, М.И. Оморорокова. М., 2017. Ч. 2.

12. Программно-методические материалы. Чтение. Начальная школа / сост. Т.В. Игнатьева. М., 2000.

13. Романовская З.И. Чтение и развитие младших школьников. Приобщение детей к художественной литературе как к искусству. М., 1982.

14. Рыжкова Т.В. Литературное развитие младших школьников: учеб. пособие: СПб, 2006.

15. Троицкая Т.С. Литературное образование младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход: моногр. М, 2004.

* * *

1. Bardakova V.V. Nominacii personazhej skazok-neskazok V.V. Bianki // Tvorchestvo V.V. Bianki v filologicheskoy i metodicheskoy paradigmah: kol. monogr. / pod red. prof. L.V. Dolzhenko. Volgograd, 2011.

2. Voyushina M.P. Metodicheskie osnovy literaturnogo razvitiya mladshih shkol'nikov // Metodicheskie osnovy yazykovogo obrazovaniya i literaturnogo razvitiya mladshih shkol'nikov: posobie dlya studentov fakul'tetov nachal'nogo obucheniya i uchitelej nachal'nyh klassov / pod red. T.G. Ramzaevoy. SPb., 1999.

3. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Literaturnoe chtenie: uchebnyk dlya 1-go klassa chetyrekhletnej nachal'noj shkoly. M., 2002.

4. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Literaturnoe chtenie: uchebnyk dlya 3-go klassa chetyrekhletnej nachal'noj shkoly. M., 2002.

5. Lavlinskij S.P. Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatelnostnyj podhod: ucheb. posobie dlya studentov-filologov. M., 2003.

6. Lazareva V.A. Tekhnologiya analiza hudozhestvennogo teksta na urokah literaturnogo chteniya v nachal'noj shkole: ucheb.-metod. posobie. M., 2003.

7. Literaturnoe chtenie. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov sistemy «Shkola

Rossii». 1–4 klassy: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij / L.F. Klimanova, M.V. Bojkina. M., 2014.

8. Literaturnoe chtenie: Uroki slushaniya: uchebnyk-hrestomatiya dlya uchashchih-sya 1 klassa obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij / L.A. Efrosinina. M., 2016.

9. Literaturnoe chtenie: uchebnyk dlya uchashchih-sya 2 klassa obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: v 2 ch. / L.A. Efrosinina, M.I. Omorokova. M., 2017. Ch. 1.

10. Literaturnoe chtenie: uchebnyk dlya 2 klassa obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: v 2 ch. / L.A. Efrosinina, M.I. Omorokova. M., 2017. Ch. 2.

11. Literaturnoe chtenie: uchebnyk dlya 4 klassa obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: v 2 ch. / L.A. Efrosinina, M.I. Omorokova. M., 2017. Ch. 2.

12. Programmno-metodicheskie materialy. Chтение. Nachal'naya shkola / sost. T.V. Ignat'eva. M., 2000.

13. Romanovskaya Z.I. Чтение и развитие младших школьников. Приобщение детей к художественной литературе как к искусству. М., 1982.

14. Ryzhkova T.V. Literaturnoe razvitie mladshih shkol'nikov: ucheb. posobie: SPb, 2006.

15. Troickaya T.S. Literaturnoe obrazovanie mladshih shkol'nikov: kommunikativno-deyatelnostnyj podhod: monogr. M, 2004.

Comparative analysis of the fictional works at the lessons of Literature reading at primary school

The article deals with the theoretical and practical aspects of teaching the younger schoolchildren of the comparative analysis of the works of the circle of the childhood reading. There are revealed the characteristics of the comparison of the fictional texts at primary school. There is presented the experience of the comparison of the works by the students of the primary school at the lessons of Literature reading. There is defined the role of the comparative analysis in the literary development of the younger schoolchildren.

Key words: *primary literary education, readers' activity, younger schoolchild, comparative analysis of works, lesson of literature reading.*

(Статья поступила в редакцию 12.08.2022)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Л.А. ШЕСТАК
(Волгоград)

ГОРОДУ И МИРУ: ОБРАЗ
ВРЕМЕНИ В ОФИЦИАЛЬНОЙ
И НЕФОРМАЛЬНОЙ НОМИНАЦИИ

Рассматриваются особенности неформальной номинации времени и социума: исторического периода, страны, ее правителя, типа политического режима, занятости населения и проч. Анализируются названия и символика основных парадигм культуры (Древние Царства, Античность, Средние века, Ренессанс, Новое время), периодов развития России, названия ее лидеров и населения последних десятилетий, номинативное отражение спецоперации России на Украине.

Ключевые слова: *неформальная номинация, цивилизационные смыслы, имя времени, социум, символ.*

Латинское выражение *Urbi et orbi* 'Городу и миру' использовалось в древнем Риме как первая фраза при объявлении указов, законов, официальных обращений. Именно этой вербальной процедурой легитимизировались новые понятия социума, его установления, вводились или подтверждались традиции. Подобная форма по принципу «Отныне да будет так!» практиковалась и более поздними правителями, вспомним знаменитое повеление Петра I относительно введения им нового «абecedала» – гражданства: «Сими литерами печатать исторические и мануфактурные книги» [7].

Официально-деловая и терминологическая номинация государственных предписаний отражает научно-технический и социальный прогресс, смену экономических укладов и типов политического правления. Это история слов в истории общества, летопись исторических эпох и культурных парадигм. И имя здесь далеко не второстепенно. «Государством дол-

жен руководить не знатный, а умный», – провозглашает новый революционный принцип выборности общество Ренессанса, избирая Петрарку [5, с. 42]. «Только непрерывно богатея, будешь ты угоден Богу», – постулирует в XVII в. Ч. Бакстер, оформляя манифест протестантизма: «Не для утех плоти или грешных радостей, но для Бога и спасения следует вам трудиться и богатеть» [4, с. 217–218].

У ключевых номинаций эпохи разная историческая судьба. Одни из них продолжают жить в веках, видоизменяя свой смысл применительно к новым историческим реалиям: *Плебей* (лат. plebejus) 1. 'В Древнем Риме: представитель низшего сословия, лично свободный, но лишенный возможности пользоваться политическими и гражданскими правами и не владеющий общинной землей (в противоположность патрицию)'. – 2. 'В Западной Европе в средние века: представитель городской бедноты'. – 3. 'Человек недворянского происхождения, выходец из низших сословий (именовавшийся так в дворянских кругах)'. – 4. 'разг. О человеке невежественном, с грубыми, вульгарными манерами' [1, с. 840].

Другие в силу исчезновения денотата метафоризируются, становясь изобразительно-выразительными средствами писательской и журналистской номинативной палитры: *Такой сложной абстракции, как прекращение существования, я не мог себе представить; мне казалось, что смерть – просто переезд в места, куда ведет тропинка между лапами сфинкса* (В. Пелевин); *Но еловая готика русских равнин поглощает ответ...* (И. Бродский); *Зрители вдруг захлопали, и на минуту я почувствовал себя в каком-то Колизее – римским легионером, которому нужно вести бой* (TV Канал «Россия», 21.02.2021).

Номинации великих эпох становятся символами, составляя в совокупности облик времени. Древние царства отражены в русском дискурсе пирамидами, пустыней Сахара, сфинксами, мумиями, жрецами, манускриптами, рабским трудом: *Что на земле прекрасней пирамид / Природы, этих гордых снежных гор?* (М. Лермонтов); *Мчались, звезды. В море мылись мысы. / Слепла соль. И сле-*

зы высыхали. / Были темны спальни. Мчались мысли. / И прислушивался сфинкс к Сахаре (Б. Пастернак); Личная жизнь всевозможных наших «вождей» всегда тщательно скрывалась от народа, это сплошь были «сфинксы», и никогда никто из нас не знал, кто и за что посажен править нами (Огонек. 1991. № 44); Лица человеческих рук похожи на манускрипты, которые никто не может прочесть, потому что они написаны на потерянном языке (Е. Евтушенко); На такой жаре – еще и полоть! **Египетский труд!** (устная речь (дачница)).

Античные смыслы – это легенды Древней Греции и Рима, гражданские и юридические установления великой цивилизации, патриции и рабы, гладиаторы и форум: Я сердцем римлянин; кипит в груди свобода... (А. Пушкин); Страшно было за высокие амфоры ее ног, наполненные золотом виноградного сока (Б. Ахмадулина); Сегодняшние политические партии – это кентавры и кентаврята (Правда. 1988. 17 авг.); Вот это были Прометеи! Их еще долго после войны в народе называли чекистами, хотя ЧК уже не было (Завтра. 2004. № 7).

Средневековые цивилизационные смыслы представлены в современной русской метафорике символикой готических соборов (**Башни стрельчатой рост** (О. Мандельштам)) и городской площади с балаганом, астрологов, алхимиков и философского камня, рыцарей и шутов, миссионеров, инквизиции, костров и чернокнижников: Стекло – молчун, вещун, астролог повелевает быть легенде (Б. Ахмадулина); И за это за все – как казнят чернокнижницу – Привезу тебя к утреннему крыльцу, Погляжу в дорогие глаза злоумышленницы, на прощанье губами перекрещу (А. Вознесенский); Добровольцы-воспитатели вываливают на стол воззвания **площадной демократии** (Правда. 1990. 16 мая).

Ренессансные формулы свободной, деятельной, путешествующей, гармонически развитой личности отражены в терминах индивидуальный, эссе, переосмыслениях тривиальный ‘избитый’, утопия ‘фантазия, мечта’, кальке перекресток трех дорог с латинского *trivium*, метафорах архитектоника души (Г. Гачев), путешествие ‘перемещение пространственное и мысленное’ («Путешествие дилетантов» Б. Окуджавы), деонимах робин гуды, донкихотствовать, фразеологизме Титаны Возрождения, прецедентном тексте «Весь мир – театр» (В. Шекспир). Но-

вое время – это барокко с его избыточностью в искусстве и маккиавелизм в политике: Петербург *vice versa* Москва – слишком броская, эффектная, «остроумная» (в барочном смысле) формулировка проблемы. И, по сути дела, достаточно тривиальная смысловая конструкция... [6, с. 274]; Они сгрудились над кухонным столом и, опережая неторопливое застолье взрослых, ели принесенный кем-то из гостей многоярусный торт в кремовых оборках, **барочный** и приторный (Л. Улицкая); Разного рода чиновники из аппарата правительства называют цифру сокращения в 10 раз, но это чистый маккиавелизм (Завтра. 2002. № 37).

Цивилизационные смыслы исторических парадигм легли в основу не только современной научной терминологии. Символы Египта, Античности, Средних веков, Нового времени создали современную «интеллектуальную» палитру тропов и фигур. Метафора при этом – магический кристалл фокусировки пространства, времени и мысли, языковой способ соединения культуры в ее последовательности и непрерывности одновременно [3]: Пусть колокола – подводные – звонят, пусть бьются была у побережий новых атлантид, над Киттежем, вздымающим стропила, где хриплый петушок еще кричит... (О. Чухонцев); Кто то ходит в ночи и бренчит золотыми ключами, и кричи-не-кричи – смотрит Аргус сухими очами на тебя, на меня, на развалины мира и Рима, и, прищипнув коня, наше время проносится мимо. Что же делать – бежать или ждать у причала Харона, или желтую воду ударить жезлом Аарона, или, вымолив ад, вдруг опомниться ночью бессонной, и, вернувшись назад, умереть от болезни кессонной (С. Кекова).

Однако наряду с официальными портретами времени, отраженными в документах и постановлениях, существует «горизонтальная» оценка современниками проживаемых ими периодов. Эта неформальная номинация характеризует эпоху в целом; ее правителей и подданных, население; исторические события – войны, революции, реформы; тип экономической деятельности, профессии, ремесла и занятия населения.

Неформальная номинация изустна, передается в мемуарах современников, хотя часто не совпадает с исторически закрепленным потомками образом. Характеристики И. Буниным Горького (ступал своими длинными ногами с носка, с какой-то, – пусть простят мне это слово, – **воровской щеголеватостью**; Не-

большой лоб, низко заросший волосами, закинутыми назад и довольно длинными, был морщинист, как у обезьяны; А сколько он читал, вечный полу-интеллигент, начетчик! (И.А. Бунин. Дневники)) разительно отличается от закрепленного социумом образа *Буревестника революции*. Оценки Буниным имени города на Неве и советского периода (*можно было претерпеть ставку Батые, но Ленинград нельзя претерпеть; «Подождем, православные, когда Бог переменит орду»* [3]) не совпадают с запечатленными в историографии и песенном творчестве (*город над вольной Невой, город нашей славы трудовой*).

Неформальная номинация транслируется в байках и анекдотах, фразеологизмах и паремиях (*гог и магог, погибоша ако обри, загнать за Можай*). Наш век электронного речевого общения, развития «новых media» предоставил неформальной номинации невиданные доселе возможности: в многочисленных спонтанных радио, теле- и интернет-передачах с обратной связью модератором, экспертом или гостем студии реализуется принцип «симультанной формулировки» своего мнения относительно предмета или явления социальной действительности, часто принципиально в неформальной форме.

Исторические периоды получают неофициальную оценку не сразу, с высоты прожитых лет: *Лицом к лицу лица не увидать. Большое видится на расстоянье* (С. Есенин). И тогда тысячелетние временные промежутки снисходительно оцениваются потомками как *Средние века*, в прецедентных текстах фиксируются открытия эпохи (*На атомы Вселенная крошится* (Дж. Донн)), архитектурный облик (*башни стрельчатой рост* (О. Мандельштам)); петровская эпоха оценивается как *Россия молодая* (А. Пушкин), XVIII в. – как *век суетных маркиз* (В. Брюсов), XX в. в России – *ревущие двадцатые, сороковые роковые, нежный Брежнев, лихие девяностые*. При этом образ 20-х гг. XX в. не меняется уже более 100 лет, сравним образы Гражданской войны, созданные в 50-е гг. XX в. (*Но если вдруг когда-нибудь / мне уберечься не удастся, / какое новое сражение / ни покачнуло б шар земной, / я все равно паду на той, / на той далекой, на гражданской* (в исполнении автора – *на той единственной гражданской. – Л.А.*), / *и комиссары в пыльных шлемах / склонятся молча надо мной* (Б. Окуджава)) и образ красноармейца, принимающего на ленту телеграфа ссылки с фронтов Гражданской войны, кото-

рая идет до сих пор, в романе Д. Быкова «ЖД» в 10-е гг. XXI в.:

За старинным телеграфным аппаратом, который Громов видел прежде единственный раз в жизни, в музее революции, сидел красноармеец в островерхой буденовке и, сутуло склонившись над столом, выстукивал неведомое сообщение. Рядом с ним лежал ворох желтых бумажных лент – видимо, с ответными сообщениями. <...> Это же гражданская война, дурак! – еле слышно прошептал Громов. – Ну, – кивнул Воронов, – так и есть гражданская война. <...> – Он что, с тех пор и сидит? – в ужасе спросил Громов. – Так она с тех пор и идет, – кивнул Воронов. <...> Многие всадников видели. Они до сих пор воюют, много лет. Потому что война не кончается. Когда кончится, они демобилизуются.

<...> На подъеме они замедлили ход. Проскакал мимо одинокий конь и пропал, и мягкий перестук копыт замер в отдалении. Много одиноких коней скачет ночью по степям, ищут новых всадников, не могут найти. Далекие зарницы, сырая пахучая трава, кони, поезда и звезды – хорошо в ничейных ночных степях времен Гражданской войны [2, с. 525–527].

Другие характеристики времени меняют свой аксиологический знак. Так, *лихие девяностые*, с точки зрения населения, и *святые девяностые*, с точки зрения обогатившихся в это время олигархов, оцениваются сейчас как *помойные*: *Сегодня мы видим их, постаревших, но все таких же подлых, застрявших в помойных девяностых и ненавидящих советскую систему, Сталина* (Завтра. 2021. № 30).

Номинации руководителей государства и публичных лиц фиксируют следующие черты именованного субъекта. Оценивают способ управления страной (*бархатный диктатор* ‘Путин’; *кочевая демократия* ‘Киргизия’): *Получилось, что на абсолютное отсутствие традиций государственности наслонились мифы про то, что у них там была какая-то «кочевая демократия»* (Радио «Вести FM», 20.10.2018 (С. Михеев)). Используют «ономастический намек» – искаженную форму имени или фамилии (*Лужок, Жерик, Зюган, папа Зю, тетя Мо, Killary ‘Hillary’*): *Однако «ломаю ваньку» на публике, как «папа Зю», они, тем не менее, как только слышат грозный рык из Кремля, пропускают и голосуют за все бюджеты, за всех премьеров, в том числе за депутатские привилегии* (Дуэль. 2002. № 03(249)); *Ввиду того, что Меркель приложила много усилий для наращивания экономических связей*

с Китаем и добилась в этом успеха, в глазах китайцев она принесла пользу китайской экономике, поэтому в Китае ей дали милое прозвище **«тетя Мо»** (Завтра. 2021. № 40). Уточняют национальность – прямо (грузин ‘Сталин’) или косвенно (оленовод ‘Собянин’). Указывают на особенности внешности и поведения (*Усатый; Меченый; ржавый Толик; наш Цицерон; Килькин, Тюлькин, ни Рыбкин ни Мяскин; киндер-сюрприз*): В России же отношение к Горбачеву, как правило, отрицательное. Его называют **«Мишкой-меченым»** и считают предателем типа Гришки-кутермы – героя «Сказания о граде Китеже», который открыл путь к чудному граду татарам (Завтра. 2021. № 41). Упоминают профессию и хозяйственную деятельность именуемого субъекта (кукурузник ‘Хрущев’; Табуреткин, мебельщик ‘А. Сердюков’; газовик-затейник ‘Черномырдин’; господин приватизаис рыжий ваучер Чубайс; губернатор Чукотки ‘Роман Абрамович’; Света-жарькотлеты ‘Светлана Тихановская’). Указывают на стиль одежды (Кепка ‘Лужков’), на возраст (ожившая египетская мумия ‘Байден’), на физическую конституцию (сонный Джо): *Вспомним последние события в США, где тамошние медиа практически короновали «Сонного Джо» (Байдена)* (Завтра. 2021. № 35). И – вот оно, меткое русское слово! – припоминают субъекту его недостойные публично лица поступки и склонности (Паша-мерседес ‘Грачев’; Миша 2 процента ‘Касьянов’; прыгун с моста, дирижер оркестрами ‘Ельцин’). При этом взгляд изнутри социума и со стороны чаще всего не совпадает: *последний диктатор Европы и Бацька ‘А. Лукашенко’*.

Территория страны и ее столица получают номинации не только восторженные (белокаменная, дорогая моя столица – золотая моя Москва, Раса) или нейтральные (Юга, Севера, страна кожаных курток и отелей All inclusive ‘Турция’), но и резко-оценочные: *эта страна, Раша, Рашка, ненька, шпроты ‘страны Прибалтики’, Вильнобад в Литвастане ‘Вильнюс в Литве’, Бандерштадт ‘Львов’, высылки, Барнаул ‘политическая провинция’, Кислотищенск, Мухосранск: И это не какой-нибудь «Вечерний Кислотищенск», не листок на заборе, это «Ньюс-вик»* (Радио «Вести FM», 19.02.2022 (С. Михеев)).

Население страны характеризует себя в целом и отдельные группы в зависимости от территории, рода занятий, национальности, политической принадлежности и убеждений,

политической субъектности (лимита, люмпены, офисный планктон, бомбила; понаехали и понаехи; совки, ватники, колорады, быдло, дерьмократы, патреты, коммуныки, либерасты, ЕдРо; этостранец; поравалист; хачики, чурки, чучмеки, хохлы, укропы, пшеки, лица кавказской национальности, ахмеды ‘мигранты’, небратья ‘украинцы’): *Как это часто бывает, на мысль «Кремль опять всех переиграл» сильнее прочих налегали **небратья*** (Завтра, 2021. № 40); ***Пшеки** подчеркивают, что систематические удары ВС России по командным пунктам и центрам подготовки ВСУ привели за последние три месяца к гибели около 4600 наиболее подготовленных военнослужащих [18]; «Ля-ля-ля, мы прогнали **москаля**»*: Украинский продюсер и исполнитель *Потап (Алексей Потапенко) выступил в Израиле и спел песню о «москалях» и «кацапах»* (Rambler, 15.07.2022); *На сегодняшний день мы видим следующую тенденцию: **рашисты** понимают, что ВСУ собираются освободить город Мелитополь. Поэтому, убежден Иван Федоров, «россияне перебрасывают свои войска за территорию города Мелитополь»* [Там же]; *Затем, однако, у наследников ГДР что-то переклинило в голове, и они принялись топтать за обычные ценности современных левых: борьбу с углем, АЭС и газопроводами и за содержание за счет государства орд бесчисленных **ахмедов*** (Завтра. 2021. № 39).

Номинативный «взрыв» сопровождает крупные исторические события. Киевский майдан и воссоединение Крыма с Россией ввело в неформальный язык фразеологизмы *вежливые люди* и *Крымская весна*: *Сегодня у нас День **вежливых людей** – Сил специальных операций Срецаза ГРУ* (TV Канал «Россия», 27.02.2016, К. Брилев); *Мартовские события 2014 года навсегда вошли в историю как «**Крымская весна**»* (TV «Первый канал», 18.03.2022).

Конфликт Киева с Донбассом и спецоперация России на Украине создали символы Z, V и O. Запечатлелись в типичных для неформальной военной речи эвфемизмах *работать, прилетело* (ВСУ иногда оставляют свои снаряженные танки в лесополосе. Потом приезжают танкисты на легковушке, **отработают** и уезжают (Про войну. Военная хроника, 28.07.2022); *Все мероприятия в честь дня Военно-морского флота в Севастополе были отменены по соображениям безопасности, однако праздник в Крыму все равно испортили. «**Прилетело**» во двор штаба Черномор-*

ского флота (Росбалт, 31.07.2022)). В профессиональных жаргонизмах *арта* 'артподготовка', *передок* 'передовая', *заиквар* 'критическая ситуация', *три топора* 'гаубица М-777', *химеры* 'РСЗО HIMARS' (Между тем, жовто-блакитные соцсети переполнены комментариями о падении *на «передке»* духа захисников незалежности и о зрадниках-офицерах, которые тупо бросают своих солдат под русскую *арту* (Свободная Пресса, 16.07.2022); Впрочем, и захисники незалежности тоже сделали выводы из мариупольского *заиквара*. Они уйдут из города ночью только тогда, когда последняя дорога окажется под нашим огневым поражением (Свободная Пресса, 07.07.2022).

Активизированы тематические группы лексикой фразеологии войны, в том числе холодной (*Гейббельс*, *фестунг* 'город-крепость', *вундерваффе* 'супероружие', *дикие гуси* и *солдаты удачи* 'наемники', *дядя Сэм* 'Америка', *большая лужа* 'океан' (*Зе-гейббельс* (Алексей Арестович. – Л.Ш.) призывает безжалостно «банить эту пропаганду», типа, «с каждым заблокированным орком (даже если он свой в доску хохол) – победа становится все ближе (Свободная Пресса, 16.07.2022); О наемниках делают передачи, к ним приезжают журналисты из их стран... При этом не стоит забывать: среди этих «солдат удачи» много профессиональных военных, отметил Шурыгин. <...> За прошедшие три недели, несмотря на прибытие еще 151 наемника, 391 боевик уничтожен. Еще 240 «диких гусей» попытались ретироваться за пределы территории Украины (Rambler, 17.07.2022); Ведь так ведет себя *Дядя Сэм* с той стороны *большой лужи*. Его идеология, как и идеология его вассалов в Европейском Союзе, – это идеология одного мнения, аналогичная идеологии... фашизма (ИносМИ, 06.07.2022).

Переосмыслены устойчивые сочетания мирного времени: *Фактически 1-я и 20-я армии превратились в «истребительный дивизион», который действует согласно тактике «Все включено»: если две армии получат приказ блокировать Харьков (или любой другой крупной город в пределах досягаемости), то группировка ВС РФ на этих направлениях будет усилена примерно в 10–20 раз.* (ИА «Антифашист», 12.07.2022); *С тех пор, когда было написано письмо турецкому султану* 'обращение Путина к странам НАТО в декабре 2021 г.', *многое изменилось* (Радио «Вести FM», 05.06.2022, Д. Куликов)); *В свя-*

зи с этим он (Юрий Подоляка. – Л.Ш.) *призвал украинских политиков задуматься о том, что «на каждую якобы хитрую лису обязательно есть гайка с левой резьбой* (ИА EADaily, 14.07.2022).

Традиционно для ситуации политических контактов увеличилось количество заимствований из украинского языка: *незалежна, ненька, громадяне, захистники, зрада, перемога* и проч.: «*Зе-команде*» *политически вигодно* было бы *похвастаться «перемогами»*, чем, к примеру, *пропагандист №1 «неньки» Арестович* занимается с 24 февраля [15].

Время покажет, какими официальными и неформальными номинациями будет вписан этот «спор славян между собою» (А. Пушкин) в историю. Даст имя и оценку современников и потомков.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2000.
2. Быков Д.Л. ЖД. М., 2006.
3. Моль А. Социодинамика культуры / пер. с фр., вступ. ст., ред. и примеч. Б.В. Бирюкова, Р.Х. Зарипова, С.Н. Плотнокова. М., 1973.
4. Очерки по истории мировой культуры: учеб. пособие / под ред. Т.Ф. Кузнецовой. М., 1997.
5. Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения (XV век) / сост., общ. ред., вступ. ст., коммент. Л.М. Брагиной. М., 1985.
6. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. М., 1995.
7. Факт № 2626 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rufact.org/facts/view/2626> (дата обращения: 23.06.2022).

* * *

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 2000.
2. Bykov D.L. ZhD. M., 2006.
3. Mol' A. Sociodinamika kul'tury / per. s fr., vst. up. st., red. i primech. B.V. Biryukova, R.H. Zaripova, S.N. Plotnikova. M., 1973.
4. Ocherki po istorii mirovoj kul'tury: ucheb. posobie / pod red. T.F. Kuznecovoj. M., 1997.
5. Sochineniya ital'yanskikh gumanistov epohi Vozrozhdeniya (XV vek) / sost., obshch. red., vst. up. st., komment. L.M. Braginoj. M., 1985.
6. Toporov V.N. Mif. Ritual. Simvol. Obraz. Issledovaniya v oblasti mifopo-eticheskogo. M., 1995.
7. Fakt № 2626 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.rufact.org/facts/view/2626> (data obrashcheniya: 23.06.2022).

*To the city and the world:
the image of time in the formal
and informal nomination*

The article deals with the peculiarities of the informal nomination of time and society: the historical period, the country, its ruler, the type of the political regime, the employment of population, etc. There are analyzed the naming units and symbolics of the basic paradigms of the culture (Old Kingdom, Antiquity, the Middle Ages, the Renaissance, Early Modern Period), the periods of the development of Russia, the names of its leaders and the population of the past decade and the nominative reflection of the special operation of Russia in Ukraine.

Key words: *informal nomination, civilizational senses, naming unit of time, society, symbol.*

(Статья поступила в редакцию 12.07.2022)

О.В. САЛЫНОВА
(Элиста)

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА КАЛМЫКИИ**

Рассматриваются языковые средства выразительности как важный компонент рекламного текста. Приводятся примеры стилистических приемов, выполняющих воздействующую функцию рекламного текста. Выявлены наиболее частотные тропы и стилистические фигуры, применяемые в рекламных текстах Калмыкии.

Ключевые слова: *рекламный текст, троп, стилистическая фигура, эпитет, гипербола, антитеза, анафора, парцелляция.*

Эффективность рекламного текста зависит от удачной организации всех его компонентов: вербального ряда, изображения, звука, образа. М.Ю. Рогожин, С.Г. Кара-Мурза, И.В. Борнякова и другие ученые подчеркивают первостепенное значение именно вербального компонента рекламы, т. е. словесного текста. По мнению Д. Дайер, «язык рекламы важнее, чем визуальный компонент» [13, с. 139].

Значение вербального компонента для рекламы особенно важно: благодаря словесному тексту главная идея рекламы получает свое реальное воплощение, т. е. начинает работать. «Действительно, рекламные изображения привлекают внимание потребителя и выражают некоторые ключевые моменты рекламы. Но именно благодаря вербальным знакам эти ключевые моменты доммысливаются строго по тем рекламным коммуникативным интенциям рекламодателя и рекламных агентств. Кроме того, большая часть рекламных изображений не способна покрыть смысловое пространство в целом», – пишет болгарский исследователь рекламы Христо Кафтанджиев [4, с. 6].

Рекламный текст имеет собственный набор языковых средств выразительности, которые объединяют объект рекламы с некоторой ценностью с помощью художественных средств [12, с. 88]. Рекламный текст, наполненный экспрессивными языковыми средствами, находит более глубокое понимание и эмоциональный отклик у адресата, что способствует запоминанию такой рекламы на длительный срок. Для придания рекламному тексту художественности и образности часто используются такие языковые средства, как тропы и стилистические фигуры, которые позволяют переосмыслить представленную информацию на основе образности, тем самым создавая новое восприятие рекламируемого объекта на основе сходства и аналогии. Употребление тропов и стилистических фигур передает эмоциональное отношение к предмету, которое затем выражается в возникающем в сознании образе, поэтому тропы и стилистические фигуры являются эффективным средством создания образа предмета рекламы [1, с. 60]. Тропы и стилистические фигуры являются средствами интенсивного и концентрированного воздействия в рекламных текстах.

Целью данного исследования является выявление стилистических особенностей рекламного текста Калмыкии. Ранее калмыцкие ученые уже изучали рекламный текст. Так, Т.С. Есенова исследует первые рекламные сообщения в калмыцких периодических изданиях «Хальмг Үнн» и «Советская Калмыкия» 50–60-х гг. XX в. Ученый отмечает, что небольшой по объему рекламный текст размещался на последней странице газеты и являлся неким объявлением об определенном событии. Кро-

ме того, автор выделяет характерные черты рекламы того времени: обобщение и правдивость [3, с. 72–75]. В статье «Зарождение калмыцкой рекламы» О.В. Салынова, анализируя состав рекламных текстов газет «Хальмг Үнн», «Советская Калмыкия», «Комсомолец Калмыкии» 50-х гг. XX в., отмечает постепенное увеличение объема рекламного текста до 4–5 предложений, применение стилистически нейтральной лексики и частое применение иллюстраций [9]. Кроме того, О.В. Салынова описывает морфологические и лексико-грамматические особенности рекламного текста Калмыкии [10; 11].

Таким образом, рекламный текст Калмыкии изучали в разных аспектах, однако отсутствует комплексное исследование его стилистических особенностей. В ходе проведенного анализа в рекламных текстах Калмыкии выявлены такие тропы и стилистические фигуры, как метафора, метонимия, олицетворение, эпитет, гипербола, литота, антитеза, лексический повтор (анафора, эпифора), парцелляция, рифма. Рассмотрим подробнее примеры применения тропов и стилистических фигур в рекламных текстах Калмыкии.

Метафора достаточно часто применяется в рекламных текстах в качестве скрытого сравнения. Согласно Н.Д. Арутюновой, метафора является «тропом или механизмом речи, состоящим в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов и явлений, для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо для наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком либо отношении» [2, с. 29]. Рассмотрим следующий рекламный текст:

Всемирный День здоровья. Главное событие этой весны!!! Республиканская акция «Я ВЫБИРАЮ ЗДОРОВЬЕ!» приглашают ВСЕ жители города и гости столицы!!! Спорт, фитнес, интересное общение! Прими участие! *Возьми здоровье в свои руки!*

В данном примере метафора *возьми здоровье в свои руки* построена на предметном образе: когда мы берем в руки вещь, мы уверены, что она никуда не денется, мы распоряжаемся ею так, как считаем нужным. Идиома *взять себя в руки* означает *успокоиться, взять ситуацию под контроль*. В тексте Республиканской акции «Я ВЫБИРАЮ ЗДОРОВЬЕ» призыв *взять здоровье в свои руки* подразумевает, что необходимо взять ответственность за свое здоровье и заботиться о нем.

Метонимия подразумевает сближение, сопоставление понятий, которое основано на замене прямого названия предмета другим по принципу смежности. Пример применения метонимии мы наблюдаем в рекламном тексте кафе: «*Горячая доставка горячей еды*».

Олицетворение является еще одним популярным стилистическим приемом в рекламных текстах, когда неодушевленные предметы наделяются признаками и свойствами одушевленных. Применение олицетворения способствует реализации основной функции рекламного текста – функции воздействия. *Элита Окна. Все окна живут здесь! Рассрочка 0% переплаты*. В данном примере неодушевленному предмету – окнам приписывается нехарактерное свойство *жить*.

В рекламных текстах одним из частотных стилистических средств является эпитет, применяемый для придания положительной оценки рекламному тексту и усиления рекламного образа. Эпитеты подчеркивают определенные качества и свойства товара или услуги, тем самым привлекая внимание потребителя:

1. Калмыцкие песни, *зажигательные* танцы... и другие артисты подарят вам *праздничное* настроение!

2. Вот уж зима! Ходить будешь в чем?
Купи у нас шубу! Деньги потом!
Шикарные шубы по честным ценам!!!

В рекламных текстах эпитеты часто применяются в сравнительной и превосходной степенях для усиления положительных коннотаций:

1. Свадебный салон «Королева». Хочешь выглядеть роскошно, стать королевой бала, *самой красивой*, неподражаемой невестой? Одевайтесь в брендовом свадебном салоне «Королева». Молодоженам скидка – 30%. Новая коллекция «Выпускник – 2007».

2. Магазин «Бумага-Арт» представляет огромный выбор кистей (синтетических и натуральных), бумаги для акварели, черчения и графики, мольбертов и этюдников, а также вспомогательных жидкостей и всевозможных красок и контуров – от акварели, художественного акрила, гуаши и других сопутствующих аксессуаров *наивысшего* качества.

3. Детский конкурс очарования, таланта и знаний «Аавин Байруш» *Красивейший праздник года*.

Следует отметить, что в последнем примере прилагательное *красивейший* применяется и в качестве гиперболы, которая так же часто применяется в рекламных текстах и основана на преувеличении и интенсификации. Преувели-

личение определенных качеств рекламируемого товара или услуги с помощью гиперболы позволяет выделить их свойства, уникальность и исключительность, создавая запоминающийся образ товара или услуги. В следующем примере словосочетание *главное событие* является гиперболой, тем самым выделяя данный фестиваль из ряда других мероприятий:

Фестиваль электронной музыки Цахан Sation – *главное событие жаркого лета*, где невероятные персонажи, световое лазерное шоу и сотни людей в белом образуют единое целое. Уникальная концепция «Все в белом» создает фантастическую атмосферу любви и единения.

Противоположным гиперболе стилистическим приемом выступает литота, основанная на преуменьшении или смягчении свойств и качеств рекламируемого товара или услуги:

Внимание!!! Только один день! Грандиозная распродажа «Все по карману». Товары из крупнейших стран. Все по *самым низким* ценам.

Антитеза является одной из самых распространенных стилистических фигур противопоставления в рекламном тексте. В основе антитезы чаще всего лежит лексическая антонимия. Например, в рекламе шуб и товаров для дома использованы антонимы:

1. Внимание! Акция: принеси *старую* шубу и получи скидку на *новую*. Акция! Купи шубу и получи шапку в подарок. В ассортименте летняя одежда для всей семьи. Ждем вас на нашей выставке.

2. Магазин Товары для дома от IKEA. Измени-те к лучшему повседневную жизнь! *Высокое* качество + *низкие* цены!!!

В учебнике «Стилистика и литературное редактирование» (ред. В.И. Максимов) описывается, что антитеза строится на основе как языковых, так и речевых антонимов, которые некоторые ученые определяют как контекстуальные [6, с. 184]. По мнению Ю. Караулова, контекстуальная антонимия выражается с помощью неточных, приблизительных антонимов (квазиантонимов), противопоставляемых по смыслу только автором данного высказывания или текста, но не являющихся таковыми вне их рамок [8, с. 29]. Примеры контекстуальной антонимии можно наблюдать в следующих рекламных текстах:

1. Жалюкс. Жалюзи, рольшторы, рольставни. Рулонные шторы сохраняют пространство НА окне и У окна! Более 200 тканей от *бюджетных* до *эксклюзивных!*

2. Окна большой страны. Новинка от Rehau. Окна Grazio. Только этой осенью! *Премиум-*ком-плектация по цене *обычной*.

Еще одной частотной стилистической фигурой в рекламных текстах является лексический повтор. Т.В. Матвеева определяет лексический повтор как «использование одной и той же лексической единицы текста с экспрессивным заданием или специальной логической целью. При этом повторяющиеся единицы должны быть расположены достаточно близко друг от друга, иначе повтор не будет замечен адресатом» [7, с. 126–127]. Повторение речевого элемента в пределах короткого предложения усиливает эмоциональное влияние на потребителя.

Выделяют различные типы повторов, среди которых анафора является наиболее употребительной в рекламных текстах Калмыкии. Анафора является фигурой речи, в основе которой лежит повтор слова или группы слов в начале предложений или абзацев.

В рекламном тексте транспортной компании *Новое имя, новые возможности! Доставка сборных грузов* наблюдается применение анафоры, где в качестве начального элемента выступает прилагательное *новый* для того, чтобы подчеркнуть, что с новой транспортной компанией потребитель получит новые возможности.

Анафора также применяется в рекламе кафе Инь-Янь *Большой выбор БОЛЬШИХ роллов!* где начальным элементом выступает прилагательное *большой*, которое подчеркивает, что в кафе есть большой выбор роллов. Кроме того, в данном примере применяется чередование прописных и строчных регистров в рамках предложения, что привлекает внимание потребителя к размеру роллов.

Противоположной анафоре стилистической фигурой является эпифора, которая подразумевает повтор конечного элемента словосочетания или предложения. Эпифора, как и анафора, задает ритм, позволяет упомянуть название товара/услуги или его преимущества и качества несколько раз, что способствует лучшему запоминанию рекламного текста.

В рекламном тексте компьютерной фирмы «Юникорн» *Найдете дешевле – продадим еще дешевле!* применяется эпифора, конечный элемент которой привлекает и фиксирует внимание потребителя на стоимости товара. Эпифора в данном примере придает высказыванию убедительность.

В следующем рекламном тексте наблюдается применение сразу нескольких языковых

приемов: анафоры, эпифоры, метафоры. В данном примере сравнивают предоставление услуг по ремонту компьютерной и электрической техники со скорой помощью, подчеркивая скорость предоставления услуги: **Скорая компьютерная помощь + скорая электрическая помощь.**

В рекламном тексте особой популярностью пользуется парцелляция как синтактико-стилевая прием, основанный на «расчленении единой синтаксической структуры – предложения – на несколько интонационно-смысловых единиц» [5, с. 217]. Границы между синтаксическими единицами обозначаются интонационными и пунктуационными средствами: *Ремонт стиральных машин-автоматов, холодильников всех марок, газовых колонок. Качество! Гарантия!* Простые и укороченные синтаксические целые воспринимаются потребителем легче и запоминаются лучше.

В рекламных текстах номинативный стиль выполняет функционально-семантическую функцию, т. к. парцелляты-номинативы обращаются к основным ассоциациям рекламного текста, поэтому текст становится более сжатым и концентрированным, подчеркивая особенности и преимущества рекламируемого товара или услуги:

Филиал ФГУП «Охрана» Росгвардии по РК на договорной основе оказывает услуги:

- физическая охрана вооруженными сотрудниками;
- охрана имущества при транспортировке;
- пультовая охрана;
- техническое обслуживание технических средств охраны;
- установка, монтаж охранно-пожарной сигнализации.

Качество. Надежность. Безопасность.

Еще одним примером парцелляции в рекламном тексте является применение отглагольных парцеллированных существительных, с помощью которых перечисляются предоставляемые услуги:

Мебельное ателье «Интерстрой». Работаем 12 год на рынке Калмыкии! Корпусная мебель по индивидуальным проектам. Высокое качество, низкие цены, гарантия 1 год, модные решения. Бытовая техника по приятной цене.

Замеры. Дизайн. Доставка бесплатно.

Особое внимание стоит уделить графическому оформлению парцеллированных конструкций, когда каждый из парцеллятов начинается с новой строки, при этом знаки пунктуации могут отсутствовать. Пример подобного

графического оформления с применением отглагольных парцеллированных существительных наблюдается в рекламном тексте транспортной компании по доставке грузов:

Доставка товаров из интернет-магазинов

Отправка посылок студентам

Закупка товаров

Забор мебели в ИКЕА, а также со всех рынков Москвы и Ростова-на-Дону

На фоне всего рекламного текста парцеллированные конструкции выделяются, т. к. несут эмоциональную нагрузку, усиливают речь, придают динамичность рекламному тексту, тем самым привлекая внимание адресата и воздействуя на него.

Нельзя не отметить рифму как востребованное средство выразительности в рекламных текстах. Рифма основана на созвучии окончаний фраз или предложений и улучшает запоминание рекламного текста. Объектом рифмы в рекламном тексте часто выступает наименование товара или услуги, например в рекламе Red Café, организующего литературно-музыкальный вечер стихов поэтов Серебряного века:

Серебряного века дыхание и свет

Душой вы ощутите в кафе Red.

Рифмуются также преимущества и качества рекламируемого товара или услуги:

ШУБЫ фабричные,

ЦЕНЫ отличные!

В результате проведенного исследования стилистических особенностей рекламных текстов Калмыкии выявлены наиболее частотные тропы (метафора, метонимия, олицетворение, эпитет, гипербола, литота) и стилистические фигуры (антитеза, анафора, эпифора, парцелляция). Основываясь на образности, метафора и метонимия являются одним из самых эффективных языковых средств, поскольку прямая оценка в рекламном тексте не всегда помогает убедить адресата в приобретении товара или услуги. Антитеза, являясь одной из распространенных фигур противопоставления, позволяет продемонстрировать преимущества товара или услуги и выделить их на фоне аналогичных. В качестве примеров лексического повтора в рекламных текстах Калмыкии выступают анафора и эпифора, с помощью которых подчеркиваются качества и свойства товара или услуги, акцентируя внимание на семантически значимых словах и способствуя лучшему запоминанию рекламируемого товара или услуги. Еще одним частотным стили-

стическим приемом, воздействующим на адресата, является парцелляция и парцеллированные конструкции, которые усиливают эмоциональную нагрузку и придают рекламному тексту динамичность.

Таким образом, языковые средства выразительности играют важную роль при составлении рекламных текстов. Перед авторами рекламных текстов стоит важная задача по тщательному подбору слов и языковых средств, привлекающих внимание потребителей и побуждающих их к покупке товара или услуги. При помощи различных лексических и стилистических средств важно создать рекламный образ, который сформирует необходимое представление о предмете рекламы и вызовет у потребителя желание приобрести рекламируемый товар или услугу.

Список литературы

1. Анненкова А.В. Специфика функционирования образов имиджевой рекламы в индивидуальном лексиконе (экспериментальное исследование): дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2017.
2. Арутюнова Н.Д. Теория метафоры. М., 1990.
3. Есенова Т.С. Русский язык в межкультурном общении. Элиста, 2005.
4. Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы. М., 1995.
5. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А.П. Сковородникова. М., 2011.
6. Максимов В.И. Стилистика и литературное редактирование. М., 2007.
7. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М., 2014.
8. Русский язык. Энциклопедия / науч. ред. Ю.Н. Караулов. М., 1997.
9. Салынова О.В. Зарождение калмыцкой рекламы // Материалы российской научной конференции «Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы развития, культурно-речевые проблемы. Элиста, 2016. С. 310–318.
10. Салынова О.В. Лексико-грамматическое оформление рекламных текстов Калмыкии // Орбиты Содружества: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 2022. С. 77–84.
11. Салынова О.В. Морфологические особенности рекламного текста: сравнительный аспект // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2017. № 38. С. 122–127.
12. Салынова О.В. Языковая презентация рекламы (на материале рекламных текстов Калмыкии) // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2015. № 10(1). С. 88–92.
13. Dyer G. Advertising as Communication. London, 1995.

* * *

1. Annenkova A.V. Specifica funkcionirovaniya obrazov imidzhevoj reklamy v individual'nom leksikone (eksperimental'noe issledovanie): dis. ... kand. filol. nauk. Kursk, 2017.

2. Arutyunova N.D. Teoriya metafory. M., 1990.

3. Esenova T.S. Russkij yazyk v mezhkul'turnom obshchenii. Elista, 2005.

4. Kaftandzhiev H. Teksty pechatnoj reklamy. M., 1995.

5. Kul'tura russkoj rechi: enciklopedicheskij slovar'-spravochnik. Vyrazitel'nye sredstva russkogo yazyka i rechevye oshibki i nedochety / pod red. A.P. Skovorodnikova. M., 2011.

6. Maksimov V.I. Stilistika i literaturnoe redak-tirovanie. M., 2007.

7. Matveeva T.V. Uchebnyj slovar': russkij yazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika. M., 2014.

8. Russkij yazyk. Enciklopediya / nauch. red. Yu.N. Karaulov. M., 1997.

9. Salynova O.V. Zarozhdenie kalmyckoj reklamy // Materialy rossijskoj nauchnoj konferencii «Russkij yazyk v inoyazychnom okruzenii: sovremennoj sostoyanie, perspektivy razvitiya, kul'turno-rechevye problemy. Elista, 2016. С. 310–318.

10. Salynova O.V. Leksiko-grammaticeskoe oformlenie reklamnyh tekstov Kalmykii // Orbity Sodruzhestva: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd, 2022. S. 77–84.

11. Salynova O.V. Morfologicheskie osobennosti reklamnogo teksta: sravnitel'nyj aspekt // Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty. 2017. № 38. S. 122–127.

12. Salynova O.V. Yazykovaya prezentaciya reklamy (na materiale reklamnyh tekstov Kalmykii) // Vestn. Buryat. gos. un-ta. 2015. № 10(1). S. 88–92.

Stylistic peculiarities of advertising text of Kalmykia

The article deals with the linguistic means of the expressiveness as an important component of the advertising text. There are given the examples of the stylistic means, fulfilling the influencing function of the advertising text. The author reveals the most frequent tropes and stylistic figures, used in the advertising texts of Kalmykia.

Key words: *advertising text, figure of speech, stylistic figure, epithet, hyperbole, antithesis, anaphor, parceling.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2022)

*Е.В. БЕКИШЕВА, С.С. БАРБАШЕВА
(Самара)*

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
КОНЦЕПТУАЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА «БОЛЬ»
В ОБЩЕПОТРЕБИТЕЛЬНОМ
ЯЗЫКЕ И В МЕДИЦИНСКОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ**

Освещается проблема репрезентации концептуального пространства «боль» в общеупотребительном языке и медицинской терминологии. Концептуальное пространство «боль», вербализованное в русском общеупотребительном языке, актуализируется просторечными словами и народными поговорками. Научный концепт «боль» – это сложнейшая ментальная единица, т. к. в концептуальное пространство, объединенное вокруг данного научного концепта, входят признаки, накопленные в процессе многовекового исторического развития медицины.



Ключевые слова: *концепт, концептуальное пространство, боль, поговорки, медицинская терминология.*

Введение. Понятие «концептуальное пространство» было введено в научный обиход философами, которые понимают его как теоретический конструкт, объект рациональных построений и рефлексий. Являясь формами отражения материальной действительности, перцептуальное и концептуальное пространство и время вместе с тем представляют собой формы дальнейшего познания внешнего мира. Упорядоченность наших ощущений, восприятий, представлений определяется упорядоченностью самих реальных тел и событий объективного мира [14, с. 288].

Представители разных филологических дисциплин трактуют понятие «концептуальное пространство» с позиций специфики материала и предмета своего исследования. В литературоведческой терминологии концептуальное пространство представляет собой нечто абстрактное, построенное на сочетании «общих признаков концептов, репрезентируемых на поверхностном уровне текста словами и предложениями одной семантической области, что обуславливает и определенную цельность концептосферы текста» [12, с. 269].

Ближе всего к нашей тематике подходит определение концептуального простран-

ства, данное Н.Н. Болдыревым применительно к когнитивной лингвистике: «...существует концептуальное пространство, именуемое когнитивной лингвистикой и представляющее собой единую систему научных взглядов и методологических принципов, которые направлены на изучение когнитивной функции языка и на реализацию общенаучной объяснительной функции науки о языке» [3, с. 35].

В настоящее время медицинская тематика проникла практически во все сферы современной реальности. В связи с этим возрастает интерес к исследованию концептов, связанных со здоровьем и болезнями человека.

Целью данной работы является сравнительная характеристика репрезентации концептуальных пространств, объединенных темой «боль» в общеупотребительном языке и в медицинской терминологии.

Актуальность представляемой темы обусловлена важностью концепта «боль» как для отдельного индивида, так и для всего человеческого сообщества, а также различием его репрезентации в научном и в общеупотребительном дискурсах.

Материал и методы. При подготовке работы нами были исследованы более 100 поговорок, латинских афоризмов, цитат известных медиков с вербальным компонентом «боль», отобранных из энциклопедий, письменных художественных текстов. Для анализа терминологического поля, актуализирующего концептуальное пространство «боль» в научной терминологии, применялись дефиниционный, историко-этимологический и лингво-концептуальный методы исследования.

Концептуальное пространство исследовали отечественные (Н.Н. Болдырев [3], В.И. Карасик [9], Е.В. Мошняга [12], В.В. Петров [14]) и зарубежные (К. Вилани [19], П. де Бола, И. Джонс [18]) лингвисты. Изучению репрезентации медицинских знаний в научном языке посвящены работы А.А. Голубых [5], А.В. Гребневой [6] и др. Однако существует необходимость пополнить информацию в сфере изучения репрезентации отдельных концептуальных пространств медицины с учетом сложности и значимости этой науки в жизни человека.

Новизна данной работы заключается в том, что она представляет первый опыт исследования репрезентации концептуального пространства «боль» как в общеупотребительном языке, так и в медицинском дискурсе.

Результаты исследования. Под концептуальным пространством «боль», вербализуемом в языке, понимают единую систему научных взглядов и методологических принципов, которые направлены на исследование биомедицинской модели боли, механизмов ее появления, диагностических методик и видов лечения, а также на разработку фармацевтических препаратов для облегчения боли (анальгетиков и анестетиков). Учитывая непрерывность эволюции медицинских знаний, мы полагаем, что концептуальное пространство «боль» является открытой когнитивной системой, перманентно формируемой новыми научными гипотезами и открытиями.

Поскольку концептуальное пространство является результатом осмысления реальности, ментальной обработки субъектом объективной действительности, оно может быть индивидуальным и коллективным. Концептуальное пространство «боль» является результатом когнитивной деятельности многочисленных представителей международного медико-биологического сообщества, и на основании этого оно является коллективным научным достоянием.

Согласно «Толковому словарю русского языка», «боль – 1. Ощущение страдания. 2. Приступ физического страдания» [13, с. 55]. Описание боли можно встретить во многих памятниках русского фольклора, где для ее передачи используются вышедшие из употребления слова *колотьё, гнетучая боль, грызь, нылая боль* и т. п. Владимир Даль приводит пример употребления слова *боль* в значении «больной»: *Зовите пона к болю в баню, хочет приобщиться* [7, с. 71].

В разговорном русском языке концепт «боль» объективируется чаще всего метафорическими глаголами, среди которых можно выделить четыре основные группы: 1) глаголы, обозначающие физическое воздействие: (*стреляет, режет, душит, дерет, ломит, тянет*); 2) глаголы, отражающие воздействие огня (*горит, жжет, палит*); 3) глаголы, передающие звук (*ноет, урчит, бурчит, гудит*); 4) глаголы, обозначающие движение (*крутит, кружится*).

В своих работах А.А. Гребнева [6], Е.В. Рахилина, И.А. Прокофьева [16] выделяют пятую группу глаголов, связанных с понятием какой-либо потери. Эти глаголы не выражают болезненного состояния какой-либо части тела, а скорее ее дисфункцию: *нога онемела, ухо заложило*.

Глаголы физического воздействия представляют самый распространенный и многочисленный класс, на примере которого очевидна прямая связь между внутренними физиологическими механизмами и результатами внешнего физического воздействия. Например: *стучит в висках* – напоминает эффект равномерно повторяющихся внешних ударов, осуществляемых при помощи инструмента. Боль предстает в образе мучителя, орудующего иглой, сверлом, пилой, который *кусают, бьет и сыплет соль в раны*.

Мы обратились также к анализу паремий с вербальным компонентом «боль», поскольку они в наиболее эксплицитной форме дают оценочную характеристику изучаемого концепта. Насильственная боль в Средние века была методом наказания, что закреплено в следующем латинском афоризме *Etiam innocents cogit mentiri dolor* («Боль заставляет лгать даже невинных»).

Лингвокультурные особенности проявляются чаще всего в персонификации боли, которая предстает как живое существо, обладающее мощной физической силой, направленной на больного человека. Например: *Дай боли волю, уморит; Дай боли волю, она в дугу согнет* [1].

Большинство фразеологизмов, используемых в языке медицины, представляют собой латинские афоризмы, имеющие деонтологическое (*Divinum opus sedare dolorem* («Божественное дело – успокаивать боль»)) или диагностическое значение (*Notae inflammationis sunt quattuor: rubor et tumor cum calore et dolore* («Признаков воспаления четыре: краснота и опухоль с жаром и болью» – Авл Корнелий Цельс)) [Там же].

Репрезентация концепта «боль» в медицинской терминологии намного сложнее, поскольку в структуру научного концепта входят признаки, накопленные в процессе многовекового исторического развития медицины. Научное концептуальное пространство «боль» включает в себя константные концепты (инвариантные единицы). Основными лексическими единицами, объективирующими константный концепт «боль», являются латинский термин *dolor* и древнегреческие термины *algia* и *odynia*. Последние, присоединяясь к терминологическим элементам, обозначающим анатомические объекты, составляют продолжительные словообразовательные ряды, построенные по одной модели: *cephalgia, gastralgia, neuralgia, abdominalgia, otodynia* и др. Исключе-

чение составляет словообразовательная структура термина *мигрень* (*hemicranium* от греч. *hemi* («полу, наполовину») и лат. *cranium* («черепа»)), *абузусная головная боль* – боль, вызванная злоупотреблением препаратов ее лечения (англ. *abuse* – «злоупотреблять»).

Как пишут представители теоретической и практической медицины, в настоящее время нет единой классификации боли как физического явления [4, с. 20]. Принимая во внимание анатомические и патофизиологические различия, авторы рассматривают три типа боли.

1. *Нейропатическая боль* – это результат патологического возбуждения нейронов периферической или центральной нервной системы, которые отвечают за реакцию на физическое повреждение организма.

2. *Ноцицептивная боль* возникает в результате повреждения тканей. Она выполняет защитную функцию. Среди примеров такой боли можно назвать боль в суставах и пояснице, боль при остеоартрозе, при спортивных травмах и после операций.

3. *Дисфункциональная боль* обусловлена изменением функционального состояния церебральных систем, участвующих в контроле боли.

Каждый из перечисленных типов боли связан с определенными заболеваниями и сопутствующей терминологией. Так, в терминологическое поле нейропатической боли входят термины *периферическая сенситизация*, *центральная сенситизация*, *аллодиния* (*боль при неболевом стимуле*), *спонтанные боли*, *динзигибция*, заимствованный термин *феномен «Wind-up»* (*феномен «взвизчивания»* (*wind-up phenomenon*)), при котором происходит временная и пространственная суммация возбуждения) и др. В это же терминологическое поле входят названия заболеваний и синдромов: *постгерпетическая невралгия*, *диабетическая полинейропатия* и др.

Характеристика боли как в терминологии, так и в общеупотребительном языке выражается метафорическими прилагательными: *жгучая*, *сверлящая*, *схватывающая*, *колющая*, *пульсирующая*, *ноющая* и т. п. Однако на когнитивном уровне наблюдается различие: для специалиста медика это диагностический признак, а для пациента – лишь субъективная характеристика своего состояния. Интенсивность боли репрезентируется терминами *гиперчувствительность* (*гиперестезия*), *катастрофизация*, *непереносимая боль*, *острая боль*, *хроническая боль*.

В текстах о методах борьбы с болью также преобладают метафорические термины *смягчать*, *парализовать боль*, *управлять болью*, однако в научных учебных текстах и практических руководствах для медиков наиболее частотным является глагол-профессионализм *купировать боль*.

Необходимо отметить, что метафора не чужда научной речи. Однако в общеупотребительном языке и в медицинской терминологии она выполняет различные функции. Так, в художественной литературе и в общеупотребительном языке – это стилистическое средство усиления эмоционального восприятия, в медицинской терминологии метафора является лингвокогнитивным средством познания и обозначения неизвестного через сравнение с уже известным объектом или явлением повседневной жизни, например: *факторы, открывающие ворота боли* – *факторы, закрывающие ворота боли*; *управление болью* и т. п.

Различие в лексике научного и общеупотребительного тематических полей «боль» огромно и разнопланово. Главное различие двух рассматриваемых концептуальных пространств заключается в объеме, глубине и количестве концептов и концептуальных признаков, вербализованных в рамках общеупотребительного и научного языка и объединенных темой «боль». Научное концептуальное пространство, являясь открытой системой знаний, представлено в медицинской терминологии тысячами терминов, напрямую или косвенно связанных с ядерным концептом «боль». Общеупотребительная лексика, репрезентирующая концептуальное пространство «боль», в большей степени представлена тематикой «страдания» и «преодоления».

Отличительной чертой медицинского дискурса, репрезентирующего концептуальное пространство «боль», также является широкое применение аббревиатур как в письменной, так и в устной речи, например, *КРБС* – *комплексный региональный болевой синдром*. Аббревиатуры нередко подвержены полисемии, и чем меньше число знаков в сокращении, тем она выше. Например, английской аббревиатурой *CP* обозначают совершенно разные виды боли: «*CP* – *chest pain* – боль в груди»; «*CP* – *chronic pain* – хроническая боль» [2, с. 974]. Отметим, что в разных медицинских словарях сокращений приводится до 71 варианта расшифровки данной аббревиатуры.

Для репрезентации научных концептов периферических механизмов боли исполь-

зуются также интернациональные символы: *C-волокна*, *A-дельта-волокна* и др. Данное обстоятельство указывает на постоянно усложняющееся и углубляющееся научное концептуальное пространство «боль», ментальные единицы которого представлены многословными медицинскими терминами, требующими сокращения в практической профессиональной коммуникации. Термины, актуализирующие концептуальное пространство «боль», отличаются высокой степенью концептуальной сложности при видимой простой и лаконичной словообразовательной форме, и требуются глубокие интегративные знания в области сопредельных медицинских дисциплин для их интерпретации, например: *субстанция P*, *тракт Лиссауэра*, *простагландины* и т. п. Кроме того, существование различных теорий болевого восприятия, например *теории Фрейд* и *теории «паттерна» («суммации»)*, также способствуют расширению и усложнению изучаемой терминологии.

Терминология, отражающая концептуальное пространство «боль», строго иерархична и типологизирована, на что указывают многочисленные классификации, построенные на основе различных дисциплинарных критериев. Необходимо отметить, что классификации как метод систематизации знания, направленный на организацию некоторой совокупности изучаемых объектов, существуют лишь в научном языке.

Заключение. В концептуальном пространстве медицины «боль» – это симптом болезни, реакция на болезнь, защитная реакция организма. Анализ вербальных фрагментов концептуального пространства «боль» показал, что все слои данного концепта имеют лексическую объективацию, что подтверждает коммуникативную релевантность концепта для русского языкового сознания и научного познания в медицине.

В настоящей статье намечена лишь траектория исследования концептуального пространства «боль». Важность данного патофизиологического явления для человеческого социума обуславливает дальнейшее его изучение с лингвокогнитивной, лингвокультурологической и терминологической точек зрения.

Список литературы

1. Ачкасов Е.Е., Мискарян И.А. Медицина в афоризмах и крылатых выражениях: от истоков до наших дней. М., 2009.
2. Барбашева С.С., Рожкова Т.В. Полисемия и омонимия медицинских аббревиатур: проблема их

разграничения // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2015. Т. 17. № 5-3. С. 972–975.

3. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство в когнитивной лингвистике // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1(001). С. 18–25.

4. Воркачев С.Г. Культурный концепт и значение // Труды Кубанского государственного технологического университета. Сер.: Гуманитарные науки. Т. 17. Вып. 2. Краснодар, 2003. С. 268–276.

5. Голубых А.А. Ядерные компоненты концептосферы 'Medicine' в современном английском языке // Уч. зап. Казан. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2021. Т. 163. Кн. 1. С. 130–141.

6. Гребнева А.В. Концепт боли в русском, английском и французском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5. Ч. 1. С. 81–83.

7. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М., 2000.

8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004.

9. Мошняга Е.В. Концептное пространство // Энциклопедия гуманитарных наук «Знание. Умение. Понимание». 2011. № 1. С. 269–275.

10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2006.

11. Петров В.В. Концептуальное и перцептуальное пространство в ранних работах Андрея Белого // Интеллектуальные традиции в прошлом и настоящем. Вып. 3 / отв. ред. М.С. Петрова. М., 2016. С. 287–330.

12. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М., 2007.

13. Рахилина Е.В., Прокофьева И.А. Родственные языки как объект лексической типологии: русские и польские глаголы вращения // Вопр. языкознания. 2004. № 1. С. 60–78.

14. De Bolla P., Jones E., Recchia, John Regan J., Nulty P. Distributional Concept Analysis // Contribution to the History of Concepts. 2019. V. 14. No. 1. P. 66–92. DOI: 10.3167/choc. 140104.

15. Villani C., Lugti L., Liuzza M., Borghi A. Varieties of abstract concepts and their multiple dimensions // Language and Cognition. 2019. Vol. 11. No. 3. P. 403–430. DOI: 10.1017/langcong. 2019.23.

* * *

1. Achkasov E.E., Miskaryan I.A. Medicina v aforizmah i krylatyh vyrazheniyah: ot istokov do nashih dnei. M., 2009.

2. Barbasheva S.S., Rozhkova T.V. Polisemiya i omonimiya medicinskih abbreviatur: problema ih razgranicheniya // Izv. Samar. nauch. centra Ros. akademii nauk. 2015. Т. 17. № 5-3. С. 972–975.

3. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo v kognitivnoj lingvistike // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2004. № 1(001). С. 18–25.

4. Vorkachev S.G. Kul'turnyj koncept i znachenie // Trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye nauki. T. 17. Vyp. 2. Krasnodar, 2003. S. 268–276.

5. Golubiyh A.A. Yadernye komponenty konceptosfery 'Medicine' v sovremennom anglijskom yazyke // Uch. zap. Kazan. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2021. T. 163. Kn. 1. S. 130–141.

6. Grebneva A.V. Koncept boli v russkom, anglijskom i francuzskom yazykah // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 5. Ch. 1. S. 81–83.

7. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. Sovremennaya versiya. M., 2000.

8. Karasik V. I. Yazykovoij krug: lichnost', koncepty, diskurs. M., 2004.

9. Moshnyaga E.V. Konceptnoe prostranstvo // Enciklopediya gumanitarnyh nauk «Znanie. Umenie. Ponimanie». 2011. № 1. S. 269–275.

10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. 4-e izd., dop. M., 2006.

11. Petrov V.V. Konceptual'noe i perceptual'noe prostranstvo v rannih rabotah Andreyeva Belogo // Intellektual'nye tradicii v proshlom i nastoyashchem. Vyp. 3 / otv. red. M.S. Petrova. M., 2016. S. 287–330.

12. Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaya lingvistika. M., 2007.

13. Rahilina E.V., Prokof'eva I.A. Rodstvennye yazyki kak ob'ekt leksicheskoi tipologii: russkie i pol'skie glagoly vrashcheniya // Vopr. yazykoznanija. 2004. № 1. S. 60–78.

Representation of the conceptual space “pain” in the commonly used language and medical terminology

The article deals with the representation of the conceptual space “pain” in the commonly used language and medical terminology. The conceptual space “pain”, verbalized in the Russian commonly used language, is actualized by the colloquial words and folk proverbs. The scientific concept “pain” is considered as the most complex mental unit as the conceptual space, united around this scientific concept, includes the attributes, stored in the process of centuries-old historical development of medicine.

Key words: *concept, conceptual space, pain, paroemia, medical terminology.*

(Статья поступила в редакцию 12.08.2022)

Е.С. ШЕРСТНЕВА
(Магадан)

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: СТАТУС, РЕЦЕПЦИЯ, ТЕНДЕНЦИИ

Дан обзор исследуемых аспектов и ключевых вопросов по проблематике многоязычия, проиллюстрирована его масштабность и оправданность в художественной литературе для обеспечения стилистической достоверности и воплощения авторской точки зрения. Описаны особенности восприятия мультилингвального произведения «идеальным читателем» и одноязычным читателем, языковые границы которых могут расширяться и закрываться при взаимодействии с иным, отмечена специфика работ писателя-транслингва.

Ключевые слова: *многоязычие, транслингвальный, статус, литературное произведение, двуязычие, писатель-транслингв.*

Интерес литературоведов к многоязычной литературе и вопросам многоязычного творчества сигнализирует о творческом потенциале многоязычия в общественной, частной, интеллектуальной и культурной жизни. Вслед за растущим вниманием к вопросам мультикультурализма, массовой миграции и глобализации литературоведение направило вектор своего внимания на писателей, которые «играют в двуязычные игры», а также на потенциал и возможности, которые можно найти в многоязычности художественных произведений. Однако многоязычие ни в коем случае не может быть названо исключительно современным явлением. А вот в противовес ему может быть выражена идея одноязычного общества, которая имеет тесную связь с современностью и идеями национального государства. Парадигма многоязычия, многоязычной практики имеет намного более длинную историю по сравнению с одноязычием.

Говоря о статусе многоязычия в современном обществе, можно отметить, что в нем до сих пор доминирует одноязычная парадигма наряду с параллельным функционированием многоязычных практик. Но, несмотря на это, заинтересованность исследователей-литературоведов в применении транслингваль-

ного подхода в исследовании языка и лингводидактике стимулировала научный интерес к процессу, когда используется весь коммуникативный репертуар говорящего, а языки и культуры плавно перетекают друг в друга, где-то помогая, а где-то мешая. В данном контексте актуализировался термин *трансязычие*, поскольку в современном мире нарастают транскультурные и транслингвальные «потoki» (transcultural flows) [5], по выражению А. Пэнникука, которые неизменно меняют и языки, и культуры.

Всеохватность и релевантность явления много- / мультязычия рассматривается в работах различных лингвистов и переводоведов. Например, такие концепты, как «транслингвизм», «транскультурализм», как отмечает З.Г. Прошина, являются тесно связанными между собой, обнаруживают новые переходные грани и синергетически развивают новые направления языкознания, литературоведения, педагогики, переводоведения, рекламоведения и, возможно, других дисциплин и реальной практики [2, с. 164].

Для исследования явления литературного многоязычия в различных культурных контекстах, а также связанного с ним транслингвизма с целью предоставления нового понимания его репрезентативных, формальных и интерпретационных аспектов мы рассмотрим соответствующий аспект творчества писателей – представителей многоязычной парадигмы, проанализируем подходы зарубежных исследователей к заявленной проблематике, выявим основные особенности многоязычной писательской практики на основе классических образцов многоязычной литературы, а также ее культурологическое значение.

В писательской сфере и сфере художественного перевода во всем мире работают писатели, относящие себя к многоязычной парадигме и занимающиеся различными видами литературных многоязычных практик, включая творчество на нескольких языках, переход от одного языка к другому, самоперевод и создание литературных произведений, которые непосредственно в той или иной мере являются многоязычными текстами.

За прошедшее десятилетие было издано значительное количество работ, в которых исследовалось литературное многоязычие в том или ином ракурсе, начиная от критики явления многоязычия, его периодизации, обоснования теоретических подходов к данному явлению и заканчивая явлением многоязычия в контек-

сте художественного перевода. Концепция литературного многоязычия и идея многоязычной литературы формируют три основных блока вопросов, связанных с представлением, формой и интерпретацией и касаются политических, эстетических, этических и творческих аспектов многоязычных текстов.

Художественные тексты отражают и воплощают реальность многоязычного общества с его многоязычными звуковыми ландшафтами повседневной жизни и разнообразием предлагаемых им языковых коллабораций. Понимание языкового плюрализма, эстетика и политика языковых пограничных зон, контактных зон или зон перевода, а также роль художественного перевода (успешного, частичного или неудачного) – все это имеет культурологическое и социальное значение в многоязычных текстах.

Многоязычие является мощным инструментом, посредством которого можно бросить вызов национальной сфере, оспорить существующие языковые и культурные иерархии, сделать более размытыми жесткие категории идентичности. В литературной сфере многоязычные произведения способны открыть новые, более тонкие грани литературного представления и поэтического мышления о жизни человека в постоянно меняющемся социально-культурном контексте, о перманентном посредничестве между собой и другими.

Помимо сказанного выше для нас важным будет отметить, что литературное многоязычие поднимает также иной блок вопросов о форме подобной литературы: можно ли ее отнести к определенной художественной форме или все же считать многоязычную литературу экспериментальной или гибридной и каков потенциал эстетики, заложенной в ней.

Если обратиться к ярким образцам многоязычия в русской литературе, то следует назвать историко-философский роман-эпопею Л.Н. Толстого «Война и мир», в котором писатель весьма часто прибегает к иностранной речи в светских диалогах персонажей. Так, например, в первом томе романа можно выделить четыре вида кодового переключения (перехода на другой язык):

- русский – французский;
- французский – русский;
- русский – французский – русский;
- французский – русский – французский.

Само произведение открывают строки на французском языке с переводом в виде сноски. Наиболее часто встречается кодовое переключе-

чение: *русский* → *французский* → *русский*. Например:

– *Сейчас. А propos, – прибавила она (Анна Михайловна), опять успокоиваясь, – ныне у меня два очень интересные человека, le vicomte de Morte Mariet, il est allié aux Montmorency par les Rohans [Кстати, – виконт Мортемар, он в родстве с Монморанси чрез Роганов], одна из лучших фамилий Франции. Это один из хороших эмигрантов, из настоящих. И потом l'abbé Morio [аббат Морио]; вы знаете этот глубокий ум? Он был принят государем* [3, с. 160].

Можно предположить, что в данном случае французский антропоним обуславливает употребление французской речи, французских вкраплений в русскоязычный текст.

Тот факт, что французская речь в романе то появлялась, то исчезала в различных изданиях книги, свидетельствует о том, насколько масштабным и оправданным было двуязычие данного художественного произведения. В.В. Виноградов в следующем ключе интерпретирует двуязычность романа «Война и мир», говоря о том, что русский язык «сталкивается и смешивается с французским. Это двуязычие свойственно не только стилю документов эпохи и системам диалогической речи, но и самому авторскому повествованию. Толстой видел в этом двуязычии симптом стилистической достоверности исторического романа, залог его соответствия стилю изображаемого времени и воспроизводимой среды» [1, с. 123].

Следовательно, бесконечное стремление Л.Н. Толстого к предельному реализму в конгломерате с описываемой автором эпохой требовали ясного, всеохватного использования французского языка. Взаимодействие русского и французского языка в произведении великого классика – это не только пример двуязычной игры, используемой для воплощения реальности многоязычного общества и создания характеристики персонажей, но и особая форма проявления авторской точки зрения.

Безусловно, творческий потенциал многоязычной литературы в отношении формы и структуры велик, и вопросы относительно интерпретации многоязычного произведения/литературы весьма актуальны. Разумеется, автор может ориентироваться на «идеального читателя», который понимает все языки и может получить доступ к тексту как единому целому, не отвлекаясь на подстрочник, не отрываясь от основной сюжетной линии произве-

дения. Наряду с таким нечастым читателем, существуют и другие читатели, для которых один или несколько языков произведения не являются понятными или просто незнакомы. В таком случае многоязычный текст порождает разные уровни смысла и оказывает различное воздействие на описанные выше типы читателей. Идеальный читатель романа-эпопеи Л.Н. Толстого – тот, кто бегло читает как на русском языке, так и на французском, сможет оценить и полноценно воспринять значение каждой двуязычной страницы, диалога, фрагмента, сможет впитать гармонию и самость языков и культур в их уникальности и взаимодействии. Такой идеальный читатель сможет извлечь различные значения из подобной многоязычной формы – значения, которые связаны со множественными идентичностями и литературным, культурным и социально-политическим потенциалом контактов русского и французского языков и людей, которые на них говорят.

Однако большинство читателей многоязычных произведений не могут быть этим самым воображаемым идеальным читателем, в результате чего закономерно возникает вопрос: каково влияние подобных произведений на читателя, который может читать его только на одном из языков? Что будет, когда читаешь текст, понятный лишь частично? Какую шутку сыграет «нечитаемость» обозначенных выше типов текстов с читателем?

В случае романа Л.Н. Толстого «Война и мир» его воздействие на одноязычного читателя будет отличаться от его воздействия на идеального читателя. Одноязычному читателю, скорее всего, каждый фрагмент с иноязычными вкраплениями будет напоминать о чем-то, что находится за пределами его досягаемости, а именно о существовании языка и культуры, которые остаются вне границ их понимания. Таким образом, многоязычные произведения художественной литературы по-разному обращаются к разным читателям, передавая с помощью вариативных средств сообщение о том, что может быть недоступным и что возможно осознать, изучив иной язык, иную культуру и получив тем самым доступ к иным вариантам прочтения, которые порождает многоязычный текст.

Как отмечают исследователи многоязычной литературы, сложность многоязычия позволяет преодолеть границы языка и национальной идентичности. Одной из особенностей многоязычного текста является его сосре-

доточность на межъязыковых и межкультурных различиях, которые стимулируют читателей на проверку своих собственных языковых границ. Однако у различных читателей границы могут кардинально отличаться.

Как отмечает Ш. Саймон, позиционируя многоязычие и перевод в пространственном ракурсе и анализируя их воплощение в пространстве, эти два процесса метафорически напоминают отель, как площадку для многоязычия и перевода с одного языка на другой. Исследовательница отмечает сложное взаимодействие, граничащее с конкуренцией между языками в многоязычной среде. В своей статье "The Hotel as a Translation Site: Place and Non-Place, Difference and Indifference" Ш. Саймон подчеркивает всю парадоксальность одновременного сосуществования избытка языков и лингвокультурного опыта, которые, напротив, подрывают возможность реального взаимодействия с особенностями культур. Делая вывод о том, что перевод не может гарантировать отдельные реальности, Ш. Саймон задается вопросом о потенциальности возникновения индифферентного отношения к данному явлению многоязычия в связи со слишком большим различием или повторением типичных различий, а также дает несколько классификаций подобного безразличного отношения, начиная с нейтрального равнодушия и заканчивая активным ожесточением себя по отношению к иной культуре, языку, мышлению [7].

Распространение и перевод популярной литературы в многоязычной среде формирует альтернативное культурное пространство с лингвистической динамикой, которая отличается от традиционной, так называемую высокую литературную культуру того или иного времени.

В статье С. Келлмана «Литературный транслингвизм: что и почему?» исследователь приходит к выводу, что транслингвальные тексты часто являются метаязыковыми, концентрирующимися на самом языке, и поэтому они более приспособлены к двусмысленности и демонстрируют большее осознание относительности [4, с. 341], имеется в виду относительности языков разного уровня. Писатели-транслингвы не только воссоздают собственный транснациональный опыт, они олицетворяют усиливающийся транслингвизм непосредственно в социуме.

Однако существуют иные мнения о ценности подобной литературы. Так, некоторые авторитетные исследователи придерживают-

ся мнения, что невозможно написать что-то стоящее кроме как на родном языке. Немецкий романтизм постулирует, что для каждой нации и каждого человека существует только один язык, способный выразить подлинный дух. В ходе разработки основ теории перевода в своем эссе 1813 г. «Über die verschiedenen Methoen des Übersezens» («О различных методах перевода») Фридрих Шлейермахер отрицает возможность транслингвальной литературы, заявляя, что невозможно писать что-то имеющее художественную ценность на иностранном языке: «es nicht möglich ist was der Uebersetzung, sofern sie Kunst ist, würdiges und zugleich bedürftiges Ursprünglich in einer fremden Sprache zuzuschreiben» [6, S. 77]. И хоть писать в совершенстве даже на одном языке мало кому дано, стихи Петрарки на итальянском и латинском языках, Райнера Марии Рильке на французском и немецком и Фернандо Пессоа на португальском и английском опровергают постулат о невозможности полноценного культурного творчества в рамках мульти- и транслингвизма.

С практической точки зрения можно ожидать, что в работах писателя-транслингва в связи с обозначенными нами особенностями создаваемых им многоязычных художественных произведений будет преобладать большая языковая свобода, подпитываемая эмоциональной устойчивостью, более широким диапазоном воображения их творца, отсутствием фиксированной идентичности и объективным осознанием относительности вещей. Вместе с этим влияние литературного многоязычия на языковые границы читателей может носить как мотивационный, так и отчуждающий от иного языка и культуры характер, если реципиентом произведения не является «идеальный читатель».

Список литературы

1. Виноградов В.В. О языке Толстого // Литературное наследство. М., 1939. Т. 35–36. С. 117–220.
2. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Полилингвильность и транскультурные практики. 2017. Т. 14. № 2. С. 155–170. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170.
3. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 12 т. / под общ. ред. С.А. Макашина и Л.Д. Опульской. М., 1987. Т. 3–6.
4. Kellman St. Literary Translingualism: What and Why? // Polylinguality and Transcultural Practices. 2019. Vol. 16. No. 3. P. 337–346. DOI: 10.22363/2618-897X-2019-16-3-337-346.

5. Pennycook A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London and New York: Routledge, 2007.

6. Schleiermacher F. *Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens // Dokumentenzur Theorie der Uebersetzungantiker Literatur in Deutschland seit 1800*. Ed. Josefine Kitzbichler, Katja Lubitz, Nina Mindt. Berlin, New York: Walter De Gruyter, 2009. P. 59–82. DOI: org/10.1515/9783110214918.59.

7. Simon Sh. *The Hotel as a Translation Site: Place and Non-Place, Difference and Indifference* [Electronic resource] // *Literary Multilingualism*. Ed. Vered K. Shemtov, Chen Bar-Itzhak. 2019. Is. 7. URL: <https://arcade.stanford.edu/dibur/hotel-translation-site-place-and-non-place-difference-and-indifference> (дата обращения: 01.08.2022).

* * *

1. Vinogradov V.V. *O yazyke Tolstogo // Lite-raturnoe nasledstvo*. M., 1939. T. 35–36. S. 117–220.

2. Proshina Z.G. *Translingvizm i ego prikladnoe znachenie // Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki*. 2017. T. 14. № 2. С. 155–170. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170.

3. Tolstoj L.N. *Sobranie sochinenij: v 12 t. / pod obshch. red. S.A. Makashina i L.D. Opul'skoj*. M., 1987. T. 3–6.

Multilingualism in fictional literature: status, reception and trends

The article deals with the review of the studied aspects and key issues, considering the phenomenon of multilingualism. There are illustrated the scale and propriety of multilingualism in the fictional literature for the provision of the stylistic authenticity and embodiment of the author's point of view. The peculiarities of the reception of the multilingual work by an "ideal reader" and a monolingual reader, whose language boundaries can expand and close while contacting with the other, are described. There are distinguished the specific features the works of the translingual writer.

Key words: *multilingualism, translingual, status, literary work, bilingualism, translingual writer.*

(Статья поступила в редакцию 24.08.2022)

О.И. ВАНЮШКИНА
(Саратов)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ КАК ФАКТОР ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (на материале среднеанглийского языка)

*Исследуются лексико-семантические связи как фактор исторического развития лексических единиц на примере среднеанглийского прилагательного *clepe*, которое в XII–XV вв. было одним из важнейших средств морально-этической оценки. Источником материала исследования служит корпус среднеанглийской прозы и поэзии (*Corpus of Middle English Prose and Verse*), который содержит письменные памятники XII–XV вв. как религиозного, так и светского характера.*

Ключевые слова: *лексическая семантика, среднеанглийский период, лексика положительной морально-этической оценки, синонимические связи, антонимические связи.*

Одной из актуальных задач современной лингвистики остается вопрос о природе языковых изменений, их причинах и механизмах. Особый интерес в этом отношении представляют единицы лексического уровня, потому что лексика – самая открытая и подвижная часть языка, которая постоянно изменяется как под влиянием собственно лингвистических факторов, так и в связи с происходящими в обществе изменениями социального и культурного характера [11, с. 42].

Диахронный подход в изучении лексики освещается в работах Л.П. Дроновой [8–10], Ю.А. Готлан [5]. К вопросу синкретичности оценочных прилагательных в среднеанглийском языке обращается И.Л. Гуреева [7].

Изучением лексической семантики и, в частности, семантической структуры древнеанглийских лексем абстрактного значения занималась Н.В. Феоктистова [14]. Исследованию оценочной лексики в среднеанглийском, среднефранцузском и среднеиспанском языках посвятила свои работы Н.И. Белогривцева [1; 2]. В работах М.Ю. Колокольниковой рассматривается лексика морально-этической сферы в языках западноевропейского культурно-исторического ареала эпохи Средневековья [11; 12].

Научная новизна данной статьи обусловлена тем, что в ней впервые проведен ком-

плексный анализ функционально-семантических свойств среднеанглийской лексемы *clene* как одного из основных лексических средств положительной морально-этической оценки, а также изучается роль синонимических и антонимических связей как факторов исторического развития лексемы.

Многие исследователи отмечают, что в истории каждого языка существуют периоды особо интенсивного развития [3, с. 45]. В истории западноевропейских языков в этом отношении выделяются XIII–XV вв. В указанный хронологический период шло формирование национально-литературных языков, их лексических систем и, в частности, абстрактного слоя лексики. Именно в то время новые на тот момент западноевропейские языки начинают брать на себя многие функции, которые прежде выполняла латынь [4, с. 402]. Сказанное в полной мере можно отнести и к английскому языку того периода и, в частности, к лексике морально-этической оценки.

Многие историки и культурологи отмечают, что в средневековой Европе после принятия христианства последовал длительный период «двоеверия», или «народного христианства». Для данного мировоззрения было характерно сочетание христианских практик и языческих верований [6, с. 343].

Поэтому первоначально Церковь требовала неукоснительного соблюдения правил морали и нравственности преимущественно лишь от священнослужителей. Однако постепенно христианское мировоззрение окончательно утвердилось среди населения, и строгие этические требования стали распространяться не только на клириков, но и на мирян.

Именно в это время произошло широкое распространение религиозно-дидактической литературы на народных языках, что делало ее доступной для людей, не знающих латыни. Неслучайно поэтому, что в изучаемый период лексика морально-этической оценки активно пополняется новыми элементами как за счет заимствованных единиц (главным образом из латыни, либо прямо, либо через посредство французского языка), так и за счет модификации значений уже существующих единиц. Подтверждением может служить проведенный анализ среднеанглийского прилагательного *clene* (варианты: *cle(i)n*, *cleane*, *clone*, *clane*, *clæne*; совр. англ. *clean*). Источником материала исследования является корпус среднеанглийской прозы и поэзии (*Corpus of Middle English Prose and Verse*, сокращенно – СМЕРВ или СМЕ), содержащий памятники религиозной и светской литературы XII–XV вв.

Согласно лексикографическим источникам, изучаемое слово является германским по происхождению и происходит от древнеанглийского прилагательного *clæne* со значением ‘чистый (незагрязненный), без примесей’. В свою очередь древнеанглийская лексема восходит к западногерманской основе **klainja-* и имеет соответствия в родственных языках: др.-в.-нем. *kleini* ‘блестящий, гладкий, чистый, изящный, тонкий, незначительный’, ср.-в.-нем. *klein(e)* ‘чистый, милостивый, изящный’. С течением времени у данной лексемы в немецком и нидерландском языках в качестве основного развивается такое значение, как ‘маленький’ [10, с. 9].

Подобно другим древним абстрактным лексическим единицам, лексема *clene* отличалась диффузностью и могла передавать целый ряд значений, основным из которых было ‘физическая чистота’: *Wasshen clene þat no filth be abydde þerynne; Hot water... Makeþ clannere þan doþ cold* [16]. Во втором фрагменте речь идет о том, что горячая вода отмывает грязь лучше, чем холодная, и здесь прилагательное *clene* используется в сравнительной форме.

Кроме того, в изучаемом материале у лексемы *clene* фиксируется и такое значение, как ‘здоровый, не пораженный болезнями’: *Hoole & sounde and clene of alle siknesse* [Там же].

Анализ корпусного материала дает основания полагать, что в изучаемый период прилагательное *clene* использовалось в качестве одного из важнейших средств положительной морально-этической оценки и передавало значение ‘добродетельный, целомудренный, морально чистый, безгрешный’. В качестве синонимов выступают лексемы *chaste* ‘целомудренный’, *good* ‘добродетельный’, *righteous* ‘праведный’, *virtuous* ‘благочестивый’, *moral* ‘высокоморальный’ и др.

В исследуемом материале высокой частотностью отличается, например, словосочетание *clene mæden*. Так, в следующем примере речь идет о Христе и его матери, Деве Марии: *Crist wearð akened of þam clene mæden* [Там же].

В современном английском языке лексема *maiden* относится к поэтическому стилю и не является общеупотребительной, однако в период XII–XV вв. данная лексема активно употреблялась и в светских, и в религиозных текстах.

В исследуемом нами материале прилагательное *clene* употреблялось в сочетании с абстрактным существительным *life*. В приведенном ниже процитированном контексте речь идет о матери, которая велела своему сыну вести целомудренную и чистую жизнь и не при-

даваться разврату. Данный фрагмент является показательным, поскольку лексема *clene* употреблена в одном синтагматическом ряду с прилагательным *chaste*, которое было заимствовано в начале XIII в. из старофранцузского языка, в который оно в свою очередь пришло из латыни. В английском языке, как можно предположить, данное слово уже изначально использовалось в качестве средства морально-этической оценки и употреблялось в значении ‘добродетельный, целомудренный’: *His moder him wolde... crie To lede chast lyf and clene and fleo lecherie* [16].

Приведем еще один пример, в котором речь идет о библейском священнике Аароне, который был призван Богом, чтобы помочь людям бороться с грехом и искушениями Дьявола. В данном контексте сочетание *clene of lif* употребляется в одном ряду с прилагательным *devout* (преданный христианской вере), словосочетанием *a trewe servaunt of God* (истинный слуга Бога), которые имеют выраженную морально-этическую оценку, взаимодействуют между собой и усиливают значение друг друга: *...but he þat is clepid of God, as Aaron. And þe peple gessip to fynde a trewe servaunt of God, and clene of lif, and devout, to helpe hem aenst here synnis and com I braunce of þe fend; and if he be not...* [Там же].

Способность прилагательного *clene* служить средством передачи положительной морально-этической оценки особенно четко проявляется в контекстах, где лексема вступает в отношения контраста со словами с выраженной отрицательной оценочностью. В приведенном выше фрагменте слово *clene* и близкое ему по значению слово *chaste* вступают в отношения контраста с существительным *lecherie*, обозначающим один из семи смертных грехов – *похоть*.

В проанализированных среднеанглийских текстах были выделены и другие текстовые фрагменты, в которых сочетание *clene lif* наряду с другими лексемами положительной морально-этической оценочности вступает в отношения контраста с лексемами, служащими наименованиями семи смертных грехов: *...[hers how great holiness is required in a priest;] and in what life; for if þei ben not in clene-lif, charite, and devocion, but in pride, coveitise, lecherie, envye, glotonye (or opere grete s...)* [Там же]. В данном контексте говорится о положительных нравственных качествах, которыми должен обладать священник. Во фрагменте употребляются существительные, обозначающие христианские добродетели: *holiness, clenelif, charite, and devocion* – ‘добродетель’,

‘чистая или праведная жизнь’, ‘доброта’, ‘служение Богу’. Им резко противопоставляются слова, означающие отрицательные качества: *pride, coveitise, lecherie, envye, glotonye* – ‘гордость’, ‘стяжательство’, ‘разврат’, ‘зависть’ и ‘чревоугодие’, входящие в список семи смертных грехов. Таким образом создается контраст между грехами и добродетелями и подчеркивается важность высоких морально-этических качеств у священнослужителя.

Лексема *clene* в качестве средства морально-этической оценки также употреблялась в значении ‘верный’. В следующем примере исследуемая лексема стоит в одном ряду с близким по значению прилагательным *trew*. Данная лексема является исконной и восходит к древнеанглийскому слову *triewe*, где обозначала ‘верный, честный’. В значении *правдивый* слово *trew* впервые употребляется предположительно в начале XIII в. В данном фрагменте речь идет о непорочной и верной девушке: *She ys trew and clene to you* [16].

Приведем еще один пример, где лексема *clene* употребляется в качестве определения существительного *inwit* ‘совесть’ и взаимодействует с другими средствами морально-этической оценки, такими как словосочетание *chearite of schir heorte*, где *schir* – синоним лексемы *clene*. Отметим, что прилагательное *schir* произошло от древнеанглийского прилагательного *scir*, где оно могло обозначать ‘яркий’ или ‘чистый’ в значении ‘без примесей’. С начала XIII в. зафиксировано использование в значении ‘невиновный’: *Deos riwle is chearite of schir heorte & cleane inwit* [Там же].

Еще одним синонимом лексемы *clene* является прилагательное *pure* (*pur*) со значением ‘чистый’. Слово *pure* было заимствовано из старофранцузского в значении ‘чистый, простой, незагрязненный’, куда в свою очередь пришло из латинского. Уже в латинском языке у лексемы *purus* как одно из значений зафиксировано значение ‘целомудренный’. Согласно данным этимологического словаря, в английском языке лексема *pure* впервые зафиксирована в середине XIII в. в значении ‘без примесей’ (о золоте), и в начале XIV в. в значении ‘целомудренный’.

Исследователи отмечают, что для текстов среднеанглийского периода характерно использование парных прилагательных. Причем их употребление особенно типично для текстов морально-этической или религиозной тематики. В ряде контекстов нами было зафиксировано употребление парных прилагательных *clene* и *pure* в качестве средств положительной морально-этической оценки. В ряде случа-

ев близкие по значению слова, одно из которых является исконным, а другое заимствованным, называются параллельными синонимами, потому что одна лексема поясняет значение заимствования: *My menyng is with-owten synne... So clene and pure is myn entencioun!* [16].

В приведенном выше примере говорящий утверждает, что его намерения лишены греховности и, напротив, чисты. Положительная морально-этическая оценка рассматриваемых нами парных прилагательных усиливается за счет противопоставления слову *synne* (грех).

В ходе исследования были выделены два контекста, в которых рассматриваемая лексема входит в состав сложного прилагательного *clane-hierte*. Обратимся к следующему контексту, где на среднеанглийском и латинском языках приводится известная цитата «Блаженны чистые сердцем»: *Beati mundo corde... Eadi bieð ða clane-hierte menn* [Там же].

Интересно, что в современном английском языке существует сложное прилагательное *pure-hearted*, а также широко употребляется словосочетание *pureheart*, в то время как прилагательное *clean-hearted* не зафиксировано в словарях современного английского языка, и в корпусах современного английского языка нет ни одного примера его употребления. Стоит отметить что, хотя словосочетание *clean heart* представлено в корпусах современного английского, оно менее частотно, чем *pure heart*. В корпусе современного английского языка Corpus of Contemporary American English (также известном как COCA) найдено 145 употреблений словосочетания *pure heart*, в то время как употребления словосочетания *clean heart* насчитывают 25 случаев на весь корпус.

Таким образом, анализ письменных памятников среднеанглийского языка позволил установить, что прилагательное *clene* в изучаемый период активно использовалось в качестве средства положительной морально-этической оценки и передавало такие значения, как ‘чистый, праведный’. Подтверждением этому служат синонимические связи прилагательного *clene* с другими единицами данного слоя лексики, в первую очередь с прилагательными *chaste*, *pure*, *devout*, *trew*, а также антонимические связи с лексемами отрицательной морально-этической оценки (*pride*, *coveitise*, *lecherie*, *envye*, *glotonye*, *synne*). Наше исследование еще раз подтвердило, что появление нового значения у лексемы, как правило, сопровождается появлением новых лексико-семантических связей.

Наличие у слова новых лексико-семантических связей является, с одной стороны, сви-

детельством изменений в значении лексемы, а с другой – фактором формирования нового значения. Именно поэтому для современной лингвистики важна ориентация на изучение письменных памятников, особенно содержащихся в корпусах. Корпусы позволяют использовать в качестве основной единицы исследования контекст, что дает возможность воссоздать реальные условия функционирования лексем, а следовательно, изучать и основные механизмы процесса модификации значения слов, их приспособление к выражению новых значений.

В рамках нашего исследования были проанализированы тематические контексты, которые были той коммуникативной средой, в рамках которой и происходила модификация значений. Сама тематика контекстов определялась запросами общества. Так, рассматриваемые нами контексты обладали не только религиозной, но и социальной значимостью, т. к. закрепляли идеалы поведения для средневековых людей. Таким образом, семантическая история высокоабстрактных лексем определяется не только их этимологией, но и особенностями их функционирования в типовых для них контекстах потребления, в той широкой культурно-речевой среде.

Список литературы

1. Белогривцева Н.И. Основные средства выражения положительной эстетической оценки в «Романе о Розе» Г. Де Лорриса и Ж. Де Мена // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Филология. Журналистика. 2015. Т. 15. № 1. С. 9–12.
2. Белогривцева Н.И. Эстетическая оценка как фрагмент лингвокультурной картины мира (на материале лексики английского, французского, испанского языков XII–XV вв.): дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/dissertation/2019/02/18/dissertaciya_belogrivcevoy.pdf (дата обращения: 17.06.2022).
3. Бородина М.А. К типологии и методике историко-семантических исследований (на материале лексики французского языка). Л., 1979.
4. Ванюшкина О.И. Функционально-семантическое развитие среднеанглийской лексемы *milde* (на материале корпуса среднеанглийской прозы и поэзии) // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Сер.: Филология. Журналистика. 2021. Т. 21. № 4. С. 401–405. DOI: 10.18500/1817-7115-2021-21-4-401-405.
5. Готлан Ю.А. Признаковый концепт как диакронный феномен (на материале немецкого и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2015.
6. Гуревич А.Я. Средневековой мир: культура безмолвствующего большинства. М., 1990.

7. Гуреева И.Л. Специфика синкретичности эмоционально-оценочных прилагательных // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. СПб., 2007. № 17(43). 4.1. [Электронный ресурс]. URL: www.lingvomaster.ru/files/160.pdf (дата обращения: 04.06.2022).
8. Дронова Л.П. Методика диахронического исследования и когнитивный подход к языку // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2013. № 2(22). С. 22–39.
9. Дронова Л.П. Синхрония и диахрония: отложенная встреча? // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2009. № 3(7). С. 116–123.
10. Дронова Л.П., Готлан Ю.А. Особенности концептуализации представления о чистоте в английском и немецком языках // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. № 368. С. 7–10.
11. Колокольникова М.Ю. Дискурс-анализ и корпусный анализ в области исторической лексикологии // Изв. Саратов. ун-та. 2010. Т. 10. Сер.: Филология. Журналистика. Вып. 2. С. 3–6.
12. Колокольникова М.Ю. Дискурсивный анализ в исторической лексикологии и семасиологии (на материале морально-этической лексики в западноевропейских языках Средневековья): дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2011. С. 13.
13. Плунгян В.А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. 2008. № 2(16). С. 7–20.
14. Феоктистова Н.В. Формирование семантической структуры отвлеченного имени (на материале древнеанглийского языка). Л., 1984.
15. Корпус современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (дата обращения: 20.04.2022).
16. Корпус среднеанглийской прозы и поэзии (Corpus of Middle English Prose and Verse) [Электронный ресурс]. URL: <https://quod.lib.umich.edu/c/me/> (дата обращения: 26.06.2022).
17. Этимологический словарь английского языка онлайн (Online Etymology Dictionary) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 23.06.2022).
3. Borodina M.A. K tipologii i metodike istoriko-semanticeskikh issledovanij (na materiale leksiki francuzskogo yazyka). L., 1979.
4. Vanyushkina O.I. Funkcional'no-semanticeskoe razvitie sredneanglijskoj leksemy milde (na materiale korpusa sredneanglijskoj prozy i poezii) // Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2021. T. 21. № 4. S. 401–405. DOI: 10.18500/1817-7115-2021-21-4-401-405.
5. Gotlan Yu.A. Priznakovyj koncept kak diahronnyj fenomen (na materiale nemeckogo i anglijskogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2015.
6. Gurevich A.Ya. Srednevekovoj mir: kul'tura bezmol'stvuyushchego bol'shinstva. M., 1990.
7. Gureeva I.L. Specifika sinkretichnosti emocional'no-ocenocnyh prilagatel'nyh // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. Aspirantskie tetradi. SPb., 2007. № 17(43). 4.1. [Elektronnyj resurs]. URL: www.lingvomaster.ru/files/160.pdf (data obrashcheniya: 04.06.2022).
8. Dronova L.P. Metodika diahronicheskogo issledovaniya i kognitivnyj podhod k yazyku // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2013. № 2(22). С. 22–39.
9. Dronova L.P. Sinhroniya i diahroniya: otlozhen-naya vstrecha? // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2009. № 3(7). S. 116–123.
10. Dronova L.P., Gotlan Yu.A. Osobennosti konceptualizacii predstavleniya o chistote v anglijskom i nemeckom yazykah // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2013. № 368. S. 7–10.
11. Kolokol'nikova M.Yu. Diskurs-analiz i korpusnyj analiz v oblasti istoricheskoy leksikologii // Izv. Sarat. un-ta. 2010. T. 10. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. Vyp. 2. S. 3–6.
12. Kolokol'nikova M.Yu. Diskursivnyj analiz v istoricheskoy leksikologii i semasiologii (na materiale moral'no-eticheskoy leksiki v zapadnoevropejskikh yazykah Srednevekov'ya): dis. ... d-ra filol. nauk. Saratov, 2011. S. 13.
13. Plungyan V.A. Korpus kak instrument i kak ideologiya: o nekotoryh urokah sovremennoj korpusnoj lingvistiki // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2008. № 2(16). S. 7–20.
14. Feoktistova N.V. Formirovanie semanticeskoy struktury otvlechnogo imeni (na materiale drevneanglijskogo yazyka). L., 1984.
15. Korpus sovremenogo amerikanskogo anglijskogo yazyka (Corpus of Contemporary American English) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/> (data obrashcheniya: 20.04.2022).
16. Korpus sredneanglijskoj prozy i poezii (Corpus of Middle English Prose and Verse) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://quod.lib.umich.edu/c/me/> (data obrashcheniya: 26.06.2022).
17. Etimologicheskij slovar' anglijskogo yazyka onlajn (Online Etymology Dictionary) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.etymonline.com> (data obrashcheniya: 23.06.2022).

* * *

*Lexical and semantic contacts
as the factor of the historical
development of the lexical units
(based on the Middle English language)*

The article deals with the lexical and semantic contacts as the factor of the historical development of the lexical units at the example of the Middle English adjective 'clene', that was one of the most important means of the ethical and moral evaluation in the XII–XVth centuries. The source of the study material is the Corpus of Middle English Prose and Verse, including the written monuments of the XII–XVth of both the religious and secular nature.

Key words: *lexical semantics, Middle English period, vocabulary of positive ethical and moral evaluation, synonymic contacts, antonymic contacts.*

(Статья поступила в редакцию 24.08.2022)

М.М. ДЕМИДОВА
(Брянск)

**ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ФЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА,
СВЯЗАННЫХ С ПОГОДОЙ**

Анализируются базовые источники происхождения английских погодных идиом. Объектом пристального рассмотрения выступает история происхождения фразеологизмов как отражение национальной языковой картины мира. Особый интерес вызывает изучение восприятия того или иного погодного явления носителями языка сквозь призму фразеологии.

Ключевые слова: *этимология, фразеологические единицы, семантика, источник, английский язык.*

Широко известно, что язык отражает национальную культуру, особенности менталитета и мышления определенного народа. Фразеологические единицы (далее ФЕ) являются сложносоставными единицами языка и тоже выполняют эту функцию. Несомненно, есть интернациональные фразеологизмы, основанные на базовых понятиях, одинаковых для всех культур, но есть и те, которые передают

специфический национальный колорит. «Способы видения мира через языковые образы, запечатленные во фразеологической системе, являясь глубоко национальными по сути, покоятся, тем не менее, на общих для всех людей логико-психологических основаниях» [4, с. 52].

В английском языке очень много идиом, связанных с различными погодными явлениями. Данная закономерность вполне объяснима, поскольку погода и разговоры о ней – часть национального менталитета англичан. «Погода – важный компонент национальной концептосферы, принадлежащий к базовому коммуникативному блоку британского социума» [5, с. 76]. Безусловно, в других языках также присутствуют ФЕ о погоде, но их количество не столь велико, и они менее актуальны.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что большинство ФЕ, связанных с погодой, являются исконно английскими по происхождению. В связи с этим цель статьи – установить основные и второстепенные этимологические источники идиоматических выражений о погоде в современном английском языке.

Поставленная цель определила следующие задачи:

1. Методом сплошной выборки отобрать ФЕ согласно указанной тематике.
2. Используя многочисленные лексикографические источники, установить происхождение отобранных единиц.
3. Провести этимологический анализ и определить процентное соотношение различных источников.

При проведении исследования использовались следующие методы: метод сплошной выборки, лексикографический и сравнительный методы.

Теоретической базой исследования послужили труды А.В. Кунина, внесшего фундаментальный вклад в изучение этимологии английского языка. Использовалась также классификация ФЕ, разработанная Н.В. Шанским, и труды В.Н. Телии, изучавшей русскую фразеологию.

Научная новизна заключается в том, что данная группа ФЕ ранее не подвергалась анализу этимологических источников.

Для проведения исследования нами было отобрано 60 идиоматических выражений, связанных с погодой. Все идиомы зафиксированы в английском фразеологическом словаре

А.В. Кунина [3]. Далее переходим к описанию результатов исследования.

1. Библиизмы. Одним из самых древних источников является Библия. Тексты Писания дали начало огромному количеству ФЕ, пословиц и крылатых выражений разного характера, в том числе и о погоде.

White as snow – «белый как снег, бледный». Согласно лексикографическим источникам, данный компаративный оборот взят из последней книги Нового Завета – Откровения Иоанна Богослова. Следует отметить, что идиома имеет международный статус, поскольку встречается во многих языках, в том числе и в русском.

A cloud of witnesses – «множество свидетелей или очевидцев чего-либо». ФЕ восходит к Ветхому Завету. Интересно, что выражение закрепилось в английском языке именно в этом значении. Вероятно, имел место метафорический ассоциативный перенос: облако – нечто большое, необъятное.

A little cloud no bigger than a man's hand – «предвестник несчастья, беды; дурное предзнаменование». Источником является Первая книга Царств. Доподлинно не известно, почему выражение приобрело такую негативную коннотацию. Возможно, это связано с контекстом, в котором оно изначально употреблялось.

Let not the sun go down on your wrath – «не держи обиду, выясняй все сразу». Данное крылатое выражение имеет нравственно-поучительный характер, что вполне соответствует духу библейских текстов. Встречается в Послании к ефесянам. Тем не менее к широко употребляемым ФЕ ее отнести нельзя.

Sow the wind and reap the whirlwind – «посеять ветер и пожать бурю, поплатиться за что-либо». Данное выражение, взятое из Книги Осии, достаточно часто используется не только в английском, но и в других языках, поскольку его смысл передает фундаментальную истину. Оно относится к тем библейским постулатам, которые универсальны для любой культуры и понятны каждому.

To the four winds of heaven – «открытый всем ветрам». Восходит к Евангелию от Матфея. Интересно, что русским аналогом является выражение *на все четыре стороны*. Однако, согласно фразеологическому словарю русского языка В.Н. Телии, оно никак не связано с библейским аналогом, т. к. изначально «передает праславянские, дохристианские представления о мире» [1].

2. Заимствования – ФЕ, которые полностью или частично заимствованы из других языков, не включая американский.

A storm in a tea cup – дословно выражение переводится как «шторм в чашке чая», эквивалент русского *буря в стакане воды*. Считается, что в английский оно пришло из французского во времена нормандской экспансии, хотя первоисточником идиомы является латинский вариант *excitare fluctus in simpulo* – «поднимать бурю в разливной ложке». Русское выражение, весьма вероятно, калька французского, поскольку в обоих случаях упоминается стакан воды. В английском языке упоминается чашка чая. Это также свидетельствует о том, что ФЕ отражают национальный менталитет, поскольку чай, как и погода, является частью национального культурного кода англичан.

The snow of yester-year – «вчерашний день, безвозвратное прошлое». Восходит к французскому *les neiges d'antan* – «старый снег». Идиома является интернациональной и широко используется по сей день, в том числе в русском языке, но чаще всего употребляется расширенная версия: *нужен как прошлогодний снег*.

A bolt from the blue – «гром среди ясного неба». Происходит от немецкой идиомы *ein Blitz aus heiterem Himmel*. Следует отметить, что выражение претерпело некоторые изменения: вместо молнии в английском появился удар грома, а последний компонент был опущен. ФЕ присутствует во многих культурах и, по мнению некоторых лингвистов, отражает древние представления о том, что гром и молния – это орудия богов для наказания или передачи какой-либо информации.

Storm and stress – «беспокойство, волнение, напряжение». Возникло по аналогии с немецким *Sturm and Drang* – «буря и натиск». Изначально – название направления в немецкой литературе XVIII в. Хотя идиома является заимствованной, ее структура (сущ. + соч. союз + сущ.) характерна для английских идиом. Каждое из существительных дополняет и усиливает другое.

Adore the rising sun – «заискивать перед начальством». Дословная калька французского выражения. Иногда употребляется с исконно английским глаголом *worship* вместо французского *adore*. Здесь интересен метафорический образ восходящего солнца как начала чего-то нового, надежды на лучшее будущее.

3. Американизмы. Мы вслед за А.В. Куниным выделяем данный тип ФЕ в отдельную группу, поскольку они относятся к «внутриязыковым заимствованиям, то есть ФЕ, заимствованным из американского или других вариантов английского языка» [2].

Sit or be on a cloud – «быть очень счастливым». ФЕ имеет два синонима: *on cloud sev-*

en u on cloud nine. Все идиомы происходят из разговорной речи. Образность всех трех вариантов вполне понятна: максимальная высота ассоциируется с максимальным уровнем счастья. Седьмое облако, как полагают, возникло по аналогии с седьмым небом, а вот девятое, согласно этимологическому словарю Барнарда, восходит к международному атласу облаков, где облако 9 – самое комфортное [9].

Wait till the clouds roll by – «выждать благоприятный момент». Следует отметить, что в данном случае существительное *cloud* соответствует русскому слову *туча* и имеет отрицательную окраску. Выражение передает яркий метафорический образ.

Bat (fan or shoot) the breeze – «болтать, сплетничать». Доподлинно не известно, почему выражение приобрело такой смысл. Однако очевидно, что со всеми тремя глаголами фраза передает бессмысленность совершения действия. Так, *bat* – «бить палкой», *fan* – «раздувать», *shoot* – «стрелять».

Take a rain check – «отложить на потом». Идиома появилась в XIX в. Уже тогда бейсбол был одним из самых популярных видов спорта. «Если игру отменяли из-за плохой погоды, зрителям выдавали *rainchecks* (талоны), которые позволяли им прийти на стадион в другой день и посмотреть любую другую игру» [8]. Постепенно произошла генерализация значения, и идиома стала очень популярна не только в Америке, но и в Великобритании.

При анализе было обнаружено сразу несколько ФЕ с существительным *ice*, которое имеет исключительно положительные ассоциации: *cut the ice* – «произвести впечатление». В основе метафорического переноса во всех случаях используются положительные качества льда: считается, что он ускоряет и улучшает процесс выполнения какого-либо действия. Так, *put something on ice* – «обеспечить успех какого-либо дела». Эллиптическая форма *on ice* – «дело в шляпе». *Straight off the ice* – «немедленно, тотчас же».

Blow up the sky high – «разнести вдребезги, пойти прахом». Дословный перевод – «взорвать небеса». Имеет очень яркую эмоциональную окраску, т. к. элементы ФЕ усиливают друг друга. Передает ярко выраженную отрицательную оценку действия или события.

Give somebody the freeze – «облить кого-либо презрением». ФЕ передает негативное отношение говорящего. Метафорический перенос подобен тому, который используется в русской идиоме *устроить холодный прием*.

4. Авторские ФЕ – фразы, которые изначально были творением определенного человека: философа, мыслителя или писателя.

Steal one's thunder – «забрать себе чужую славу». Согласно исторической справке, устойчивое словосочетание сложилось в 1704 г. [10]. Автором является английский литературный критик и драматург Дж. Деннис. Для своей пьесы он разработал специальное устройство для воспроизведения звуков грома. Пьеса не имела популярности, а вот устройство стали использовать в других театральные постановках без его ведома, в связи с чем на одной из премьер он и произнес эту фразу, которая впоследствии стала крылатой.

Gone with the wind – «бесследно исчезнувший, канувший в лету». Выражение получило всемирную известность после опубликования романа Маргарет Митчелл с одноименным названием. На русский язык оно было переведено дословно: *унесенные ветром*. Однако считается, что создателем ФЕ был английский поэт Э. Доусон, живший во второй половине XIX в., а Маргарет Митчелл лишь позаимствовала его для своего романа.

Stand foursquare to all the winds – «не уступать, твердо держаться». Идиома появилась в XIX в. в работах английского поэта Альфреда Теннисона. Его произведения были чрезвычайно популярны в Англии в то время. По мнению многих историков, он был любимым поэтом королевы Виктории, поэтому цитаты из его произведений до сих пор широко используются.

The wind of change – «ветер перемен». В настоящее время выражение очень популярно во многих странах благодаря песне американской группы «Скорпионс». Согласно словарям, первое упоминание было в 1960 г. в речи о деколонизации премьер министра Великобритании Гарольда Макмиллана при обращении к южноафриканскому парламенту. После этого большинство колоний получили независимость. Выражение актуально и по сей день и часто используется в политическом контексте.

5. Морские жаргонные выражения. Широко известно, что выражения из профессиональной речи могут иногда переходить в разряд фразеологизмов, приобретая переносное значение. Великобритания – это остров, со всех сторон окруженный водой, и море – такой же важный концептологический аспект, как и погода. В английском языке многие фразы морского быта стали крылатыми.

Make bad/good weather – «плохо или хорошо переносить что-либо». Изначально употреб-

лялось в морском жаргоне со значением хорошо или плохо выдерживать шторм и характеризовало судно, а не человека.

Make heavy weather – «усложнять что-либо». В морской терминологии так говорилось, когда судно испытывало сильную качку.

Be under the weather – «чувствовать недомогание, болеть». История этой идиомы следующая. Если кому-то из членов экипажа становилось плохо, то он опускался на нижнюю часть корабля, где не так ощущалась морская качка. Так, первоначально это выражение характеризовало человека, у которого морская болезнь.

Во всех трех ФЕ существительное *weather* не переводится, оно приобретает генерализованный смысл, означая воздействие природы на человека.

Ride the storm – «преодолеть все трудности или испытания». В основе ФЕ лежит метафора, понятная всем носителям языка, обладающая яркой эмоциональной окраской. Исторически так говорилось о хорошем корабле, выдержавшем сильный шторм.

Calm before the storm – «затишье перед бурей». ФЕ достаточно распространена в разных языках. Мы знаем о наличии аналога в русском языке, однако не известно, является ли он калькой английской идиомы или имеет какой-либо другой источник происхождения. Изначально выражение появилось в морской практике, когда моряки при наблюдении за морем заметили, что перед сильным штормом возникает кратковременный штиль.

Between wind and water – «в наиболее уязвимое место; не в бровь, а в глаз». Выражение использовалось моряками для обозначения части корабля ниже ватерлинии, которая является наиболее уязвимой.

In the teeth of the wind – «наперекор судьбе». *Sail close to the wind* – «ходить по краю пропасти», первоначально – «идти, насколько возможно, против ветра». Семантика ФЕ схожа, в обоих случаях используется подобный метафорический перенос. Основная сема – это опасность, рискованность выполнения действия.

Take the wind out of somebody's sails – «выбить почву из-под ног». Здесь в основе переноса – безвыходность положения или опасность сложившейся ситуации.

Whistle for a wind – «ждать у моря погоды». Идиома основана на старом морском суеверии о том, что, если нет ветра, его можно вызвать при помощи свиста.

Показательно, что все выражения связаны только с тремя терминами: *wind, storm, weather*. Знание этих явлений необходимо мореплавателям не только для успешного путешествия, но и для сохранения жизни.

6. Разговорные ФЕ. Разговорные идиомы связаны с самыми распространенными погодными явлениями в Великобритании. Дождь – важный компонент национальной концептосферы. Всем известны такие ФЕ, как *it rains cats and dogs, to save for a rainy day, as right as rain, it never rains but it pours, after rain comes fair weather, come rain or shine*.

Всемирно известная идиома *it rains cats and dogs* имеет несколько вероятных историй своего происхождения. Однако наиболее распространенной является версия о том, что во время сильного дождя, что не редкость в Англии, соломенные крыши домов становились скользкими, и домашние животные, которые часто располагались там, соскальзывали и падали вниз. Так и появилась идиома.

ФЕ *to save for a rainy day* эквивалентна русскому *отложить на черный день*. Как известно, в русском сознании черный цвет связан с некоторыми негативными проявлениями. В английском сознании дождь вызывает в основном отрицательные эмоции. Это хорошо видно по приведенным ФЕ. Используется противопоставление *rain/fair weather, rain/shine* как сравнение добра и зла, света и тьмы. «Преимущественно дождь изображается как плохие погодные явления <...> трудный период в жизни, плохое событие» [5, с. 79]. Однако сравнение *as right as rain* является исключением, поскольку здесь мы можем констатировать некий положительный смысл.

Следующие погодные явления также имеют непосредственное отношение к дождливой погоде.

To face like thunder – «мрачнее тучи». Весь спектр отрицательных эмоций, которые вызывают гром и гроза, используется для очень красочной характеристики настроения или эмоционального состояния субъекта. Следует отметить, что русский аналог также связан с погодным явлением.

Сравнительный оборот *like lightning* имеет множество вариантов: *lightning-fast, with lightning speed, like a streak of lightning, like greased lightning*. Все выражения синонимичны, поскольку основаны на одном и том же ассоциативном компоненте: скорость совершения действия.

Основной характеристикой понятия «погода» в Англии выступает имя прилагатель-

ное *changeable*. Всем известен компаративный оборот *as changeable as weather*, который употребляется в основном для описания человеческих качеств. Идиома *a fair weather friend* («ненадежный друг») похожа на русскую до первого дождя, хотя русский вариант имеет более широкий диапазон употребления.

Снег и мороз – достаточно редкие явления на Британских островах. ФЕ с этими элементами весьма немногочисленны и имеют негативную коннотацию. Так, *to be snowed under* – «быть сильно загруженным, заваленным работой». *To freeze somebody's blood* («кровь стынет в жилах») вызывает очень яркий эмоциональный отклик. Передает сильный испуг и ужас.

Поговорки, связанные с солнцем и солнечным светом, неоднозначны в смысловом отношении. В ФЕ *a ray of sunshine* («луч надежды») коннотация исключительно положительная. Луч солнца как символ добра и надежды на лучшее. В следующем примере появляется негативный смысл: *to have been in the sun/sunshine* («быть сильно пьяным»). Здесь описывается нездоровое, а иногда очень опасное состояние человека. В ФЕ *under the sun* («на всем белом свете») существительное *sun* имеет абстрактное генерализированное значение и не содержит никакого оценочного компонента.

Судя по фразеологическому фонду, самым популярным погодным феноменом является ветер. Количество ФЕ с этим элементом превалирует. Все идиомы можно разделить на три группы: нейтральные ФЕ, ФЕ с отрицательной и ФЕ с положительной оценками. Выражения *three sheets to the wind / be in the wind* («быть пьяным») являются фразеологическими сращениями, т. е. не распадаются на отдельные семы, однако вызывают негативные ассоциации. В следующих случаях: *to temper the wind to the shorn lamb* («облегчить участь бедняка») и *to put the wind up somebody* («нагнать страх на кого-либо»), именно существительное *wind* несет главный негативный смысл. Нейтральное значение: *the wind is in that quarters* («вот как обстоят дела»), *to get the wind up* («почуять что-либо»). Положительная оценка: *what good wind brings you here?* («какими судьбами»), *raise the wind* («подзаработать денег»).

Туман довольно часто бывает на Британском архипелаге. В английском языке существует несколько терминов для обозначения различных видов данного феномена: *fog*, *mist*, *haze*, *smog*. В устойчивых выражениях встречаются два вида: *fog* и *mist*. Можно выделить два основных метафорических зна-

чения: 1) «что-то неясное, непонятное»: *in a fog* – «в замешательстве, в затруднении»; *not to have the foggiest idea* – «не иметь ни малейшего представления»; *Scotch mist* – «нечто неясное»; 2) что-то плохо видимое, плохо различимое: *a pea-soup fog* – «плотный желтоватый туман»; *to cast a mist before somebody's eyes* – «пускать пыль в глаза».

Итак, в результате анализа лексикографических материалов было выявлено 6 основных этимологических источников. Мы убедились, что даже на примере небольшой группы ФЕ можно проследить национально-культурную специфику и установить, какие события или явления повлияли на язык и мышление. Так, библеизмы составляют 10%, это вполне объяснимо, поскольку «... в течение столетий Библия была наиболее широко читаемой и цитируемой в Англии книгой» [6, с. 110–111]. Заимствования составляют всего 8% и относятся только к двум языкам: французскому и немецкому. Здесь немаловажную роль сыграли географический и исторический факторы. Достаточно большое количество – 14% ФЕ – имеют американское происхождение. Этот факт дополнительно подтверждает постоянный обмен между двумя родственными языками, а также подчеркивает ментальную близость народов. Авторские ФЕ весьма немногочисленны и насчитывают всего 6%. Морские жаргонизмы являются одной из главных групп, второй по значимости – 17%. Основной фонд идиом, связанных с погодой, имеет разговорное происхождение – около 45%, поскольку «фразеология является национально специфичным слогом языка, который накапливает и хранит систему ценностей» [7, с. 100]. Таким образом, к исконно английским мы относим три группы: авторские (поскольку все авторы англичане), морские и разговорные. Следовательно, можно уверенно утверждать, что абсолютное большинство (около 79%) имеют национальную природу.

Список литературы

1. Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический коммент. / авт.-сост. И.С. Брилева и др.; отв. ред. В.Н. Телия. М., 2006.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М., Дубна, 1996.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. М., 1984.
4. Малыгин В.Т. Сравнительно-сопоставительное исследование австрийской фразеологии // Вестн. Владимир. гос. пед. ун-та. 1999. Вып. 4. С. 52–53.

5. Попова Т.А. Вербализация концепта «rain» («дождь») во фразеологии и паремииологии английского языка // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. 2016. № 4(38). С. 76–80.

6. Смит Л.П. Фразеология английского языка / пер. с англ. А.Р. Игнат'ева. М., 1959.

7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004.

8. Common english idioms and the history behind them [Electronic resource]. URL: <https://clck.ru/STc-cV> (дата обращения: 24.07.2022).

9. Concise Dictionary of Etymology / ed. by Robert K. Barnhart. Harper Resource, U.S.A., 1995.

10. Online etymology dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 01.07.2022).

* * *

1. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka: znachenie, upotreblenie, kul'turologicheskij komment. / avt.-sost. I.S. Brileva i dr.; otv. red. V.N. Te-liya. M., 2006.

2. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka. M., Dubna, 1996.

3. Kunin A.V. Anglo-russkij frazeologicheskij slovar' / lit. red. M.D. Litvinova. M., 1984.

4. Malygin V.T. Sravnitel'no-sopostavitel'noe issledovanie avstrijskoj frazeologii // Vestn. Vladimir. gos. ped. un-ta. 1999. Vyp. 4. S. 52–53.

5. Popova T.A. Verbalizaciya koncepta «rain» («dozhd'») vo frazeologii i paremiologii anglijskogo yazyka // Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. 2016. № 4(38). S. 76–80.

6. Smit L.P. Frazeologiya anglijskogo yazyka / per. s angl. A.R. Ignat'eva. M., 1959.

7. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. M., 2004.

Etymological analysis of the phraseological units of the English language, associated with weather

The article deals with the analysis of the basic sources of the origin of the English weather idioms. The object of the detailed consideration is the history of the origin of the phraseological units as the reflection of the national linguistic picture of the world. There is emphasized the study of the perception of the different weather events by the native speakers from the perspective of phraseology.

Key words: *etymology, phraseological units, semantics, source, the English language.*

(Статья поступила в редакцию 13.07.2022)

А.А. ОЛАДЫШКИНА
(Ниже́ний Новго́род)

Е.А. СЛОБОДЕНЮК
(Петропавловск-Камчатский)

ЭТНОНИМЫ GERMAN И AMERICAN КАК ЯЗЫКОВОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНИЧЕСКО-КУЛЬТУРНОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА (на материале романа Джонатана Франзена «Безгрешность»)

Анализируется функционирование прямых этнонимов и опосредованных этнонимов-прилагательных German, American в романе Джонатана Франзена «Безгрешность». Этнонимы становятся, с одной стороны, репрезентантами стереотипических представлений о нации, эксплицирующими лейтмотив противоречия, с другой – метафорическим отражением основного замысла романа в предлагаемом индивидуально-авторском контексте.

Ключевые слова: этноним, языковые средства, этническо-культурная структура текста, национальный образ, Джонатан Франзен.

Пятый роман американского писателя Джонатана Франзена «Безгрешность» (“Purity”) вышел в 2015 г. [10]. В центре романа стоят две основные фигуры: это рожденная в США главная героиня романа Пип (Пьюрити) Тайлер и уроженец Германии Андреас Вольф. Действие романа и сюжетные линии с участием этих героев разворачиваются в Боливии, США и Германии, причем эти места действия изначально противопоставляются, организуя таким образом все повествование. Восточная Германия становится символом тоталитаризма, всеобщего контроля и насилия над личностью. Образ (Восточной) Германии создается разнообразными языковыми средствами на звуковом, графическом, лексическом и мотивном уровнях, при этом автор многократно подчеркивает эмоциональную наполненность образа [1].

«Американское» и «немецкое» тесно переплетено в романе, это два мира, стремящихся друг к другу. В романе этническо-культурное, а шире и идеологическое, мировоззренческое самоопределение героев очевидно связано с Германией и США: центральный герой Андреас Вольф, ставший гражданином мира, родом из Германии (ГДР), где живут его мать,

преподающая англоязычную (в том числе американскую) литературу, и его отец, партийный функционер. Так «американское» и «немецкое» сталкиваются в биографии главного героя уже в раннем детстве. Мать другого героя произведения Тома Аберанта тоже родом из ГДР, откуда она сбежала и переехала в США, выйдя замуж за американца, с которым случайно познакомилась в Западном Берлине. Спустя годы Том приезжает из США в Восточную Германию, чтобы исполнить последнее желание его матери – уроженки ГДР: она хотела уйти из жизни после долгой болезни в кругу родственников. После смерти матери Том отправляется в Берлин, где и знакомится с Андреасом в день падения Берлинской стены. При этом по мере разворачивания сюжета романа и переноса места действия в Боливию становится понятным, что образ свободной Америки, который изначально противопоставлялся образу тоталитарной Восточной Германии, в некотором смысле сливается с ним: американские хакеры под руководством главного героя Андреаса Вольфа способны взломать компьютеры и осуществить тотальный контроль над личностью и частной жизнью, как это происходило в диктатуре ГДР. В связи с этой особой ролью образа страны исследовательский интерес вызывает функционирование этнонимов в тексте романа, поскольку этнонимы позволяют приблизиться к пониманию этнического мировосприятия автора и заложенных в романе этническо-культурной структуры и диалога культур [3–5; 7].

Материалом исследования стали прямые этнонимы и опосредованные этнонимы-прилагательные *German, American*, собранные методом сплошной выборки из текста романа Джонатана Франзена «Безгрешность» (“Purity”). Даже подсчет случаев употребления этнонимов в произведении обращает на себя внимание: несмотря на то, что из семи глав романа всего для двух местом действия является Германия, а для остальных США или Боливия, этноним *German* в тексте 93 раза, *American* – 50, *Bolivian* – 20, что подчеркивает особую значимость «немецкого» в мотивной структуре романа.

Основным носителем «американского» в романе становится один из главных героев Том Аберант, американец с немецкими корнями. 20 случаев употребления этнонима *American* из пятидесяти относятся именно к этому герою. При первом появлении Тома в тексте романа этноним становится апеллятивным конвоём: *...made his way west to the Kurfürstendamm,*

where he met the good American Tom Aberant («отправился на запад – на Курфюрстендамм, где познакомился с добропорядочным американцем Томом Аберантом»). Этноним используется как самопрезентация героя при знакомстве с одной из центральных героинь романа Анабел: *I am an American, Denver-born* («Я американец, уроженец Денвера»^{*}). При знакомстве Тома Аберанта и Андреаса Вольфа в день падения Берлинской стены (одном из поворотных сюжетных пунктов романа) Том также в первую очередь определяется как американец, причем наделяется некой исключительностью и превосходством: *Americans are entitled to sit wherever they want... I'm the person celebrating... never been in the West, never spoken to an American. It's my lucky night* («Американцы имеют право сидеть всюду, где им вздумается... У меня сегодня праздник... первый раз на Западе, первый раз говорю с американцем. У меня счастливый вечер»). Этноним выступает также как синоним его имени, при упоминании в речи других героев, например, в диалоге Андреаса и Пип: *I met a guy in a bar and told him what I'd done. An American...* («Познакомился в баре с одним человеком, с американцем, и признался ему»). С американским происхождением Тома связана идея его превосходства, преимущества, т. е. этноним получает аксиологический потенциал [6]. Причем Том от первого лица принимает признание этого преимущества в глазах молодого Андреаса: *I was aware of benefiting, in his estimation, from being an American* («Сам факт, что я американец, я знал, работал на меня в его сознании; и я знал также, что мне было бы стыдно, если бы он приехал в Нью-Йорк и увидел, как мы живем с Анабел»).

С Томом связаны характеристика типичного американского стиля общения: при первой встрече Том, не раскрывая целей визита, знакомится в баре с Андреасом как американский журналист, пишущий очерк о падении Берлинской стены и социальных процессах в Германии. При этом он рассказывает Андреасу о своем неудачном браке, надеясь своей профессиональной искренностью вывести собеседника на откровенный разговор, что считает типично американской чертой: *My confession was no less sincere for having a tactical dimension... openness was my modus... I could tell, from the raptness of Andreas's attention, that my American style was effective with a*

^{*} Здесь и далее перевод на русский язык приводится по изданию [9].

German («Моя исповедь, при всей ее искренности, имела и прагматическую сторону... открытость была моим профессиональным качеством... по тому, с каким вниманием слушал меня Андреас, я видел, что мой американский стиль эффективен при общении с немцем»). В последующие годы Том и Андреас вели переписку в ироничном, однако менее откровенном тоне: *Tom's cards had the wry American tone that Andreas had liked in him, but they lacked the confessional warmth that had incited him to make his own confession* («В открытках Тома чувствовалась та легкая американская ирония, что нравилась в нем Андреасу, но не было исповедальной теплоты, побудившей в свое время Андреаса открыться ему в ответ»).

Помимо Тома этноним *American* вводит упоминания таких людей и профессия, как американская актриса (*the American actress Toni Field*), американские либералы (*American liberals*), американские потребители (*American consumer*), американский средний класс (*American middle-class*), американские бизнесмены (*three American businessmen*).

Американцам приписываются такие черты характера, как:

- наивность: *Even the best Americans were annoyingly naïve* («Даже лучшие из американцев раздражали его своей наивностью»);

- нарочитая вежливость и теплота: *more amazing than the American man's warmth toward the two creeps* («ничего более поразительного, чем теплота этого американца к двоим темным личностям»);

- большая эмоциональность и несдержанность, чем у немцев: *Cynthia's face had crumpled, but my mother remained dry-eyed, dignified. German* («Лицо Синтии исказилось, но моя мать сохраняла достоинство, глаза сухие. Немка»);

- американское чистоплюйство и желание сохранить лицо: *...his American sanctimony: "I'm not saying there's no place for the loathsome, criminal, fame-chasing, poop-flinging, grave defiling things you do. But I'm afraid that my clean house is not the place for them"* («его американское чистоплюйство: "Я не утверждаю, что нигде нет места твоим отвратительным и преступным делишкам, твоей погоне за известностью, твоему дерьмометательству, осквернению могил. Просто, боюсь, мой чистенький дом для этого не лучшее место"»).

На протяжении романа Андреас ищет сближения с американским миром и Томом Аберантом, олицетворяющим «американское». И если до знакомства с Томом Андреас не при-

нимает американского (например, он не проявлял интереса к творчеству американских писателей, которыми «насилно пичкала» его мать, преподаватель англоязычной литературы), то уже в первом эпизоде Том учит Андреаса американскому акценту: *You sound like the BBC... You haven't really lived until you've said a like an American. They're one of the glories of our nation* («Ты говоришь, как королева Елизавета... Ты, считай, не живешь по настоящему, пока не научился произносить гласные по-американски»). Однако все связи Андреаса с Америкой остаются призрачными, дистанционными и неуспешными. Не получается у главного героя договориться с Томом Аберантом на использование его газеты как рупора своего политического проекта (*the Project's American mouth piece* – «американским рупором Проекта»), что становится спусковым крючком для дальнейшего драматического развития событий. В целом все, что связывает Андреаса с американским миром, – это нарушение его законов и ордера на арест (*various European and American warrants for his arrest on hacking and spying charges* – «в разных странах Европы и в США были выписаны ордера на его арест по обвинениям в хакерстве и в шпионаже»; *I violated German official-secrets law and American antihacking law* – «немецкий закон о гостайне и американский антихакерский закон»).

Этноним *German* можно назвать одним из ключевых слов в романе, где под ключевым словом мы понимаем «лексико-семантические элементы художественного текста, неоднократно повторяющиеся в его пределах, обеспечивающие его семантическую связность и целостность, обладающие особой смысловой и концептуальной значимостью, являющиеся фиксаторами наиболее важной для реципиента информации, необходимой для построения им интерпретации смысла и адекватного понимания замысла» [2]. Этноним позволяет воссоздать этническо-культурную структуру романа и раскрыть заложенную в образ Германии символику.

«Немецкое» вторгается в «американское» уже на первых страницах романа: в сквоте, в котором живет главная героиня романа Пип Тайлер (*Pip Purity Tyler*), временно снимают комнату некие «немцы» (*the Germans*), в первое же свое появление вписанные в оппозицию «свое – чужое» как нечто чужое и чуждое [8]. Это Аннагрет (как выяснится значительно позже – бывшая девушка Андреаса Вольфа) и ее спутник Мартин, которые приехали в США

в отпуск. Первое же употребление этнонима *German* становится «чеховским ружьем»: житель сквота шизофреник (или юродивый?) Дрейфус упоминает немецких постояльцев в разговоре с Пип, называя их шпионами: *Could it be because the German spies are in the kitchen? I use the word 'spies' loosely, of course...* («Не потому ли, что в кухне засели немецкие шпионы? Слово “шпионы” я использую, разумеется, в самом широком смысле слова»). Эта деталь проходит едва ли замеченной в романе и сводится к шутке, однако сюжет разворачивается таким образом, что это шутовское наименование оказывается правдивым и в финале Пип звонит Дрейфусу, чтобы «сообщить, что он был прав насчет этих немцев» (*and tell him he'd been right about those Germans*). Это становится последним упоминанием этнонима *German* в тексте романа.

Одно из центральных употреблений этнонима *German* в тексте – презентация политической структуры Германии. Этноним входит в наименование государства *German Democratic Republic*. В день падения Берлинской стены Андреас Вольф дает телевидению интервью как очевидец с места событий, там он представляет себя как гражданина ГДР: *“My name is Andreas Wolf,” he said. “I am a citizen of the German Democratic Republic...”* («Меня зовут Андреас Вольф. Я гражданин Германской Демократической Республики»). Это выступление можно назвать одним из центральных – здесь впервые Андреас вербализует свое отношение к политике ГДР: *This is a country of festering secrets and toxic lies. Only the strongest of sunlight can disinfect it!* («Эта страна — страна гнилых секретов и ядовитой лжи. Только самый сильный солнечный свет обеззаразит ее!»). В будущем именно метафора из этой речи становится названием его политического проекта “The Sunlight Project” (проект «Солнечный свет»), нацеленного на опубликование секретных данных о махинациях и шпионаже. Эту речь можно назвать началом политического проекта Андреаса, который в конце концов становится таким же нарушителем приватности, как и осуждаемая им тоталитарная политика ГДР, от которой он бежит.

Дважды в тексте романа упоминается политическая молодежная организация *Free German Youth* (Союз свободной немецкой молодежи) в ироничном контексте о свободе немецкой молодежи. Подчеркивая «чуждость» Андреаса режиму ГДР, по ходу действия романа его приглашают выступить на конференции западно-немецкой молодежной организации

German Christian Youth (Немецкой христианской молодежи).

Отдельно упоминаются секретные архивы Восточной Германии (*the enormous East German secret-police archives*), которые становятся публично доступными после падения Берлинской стены. Годы спустя главный герой Андреас борется с злоупотреблениями (*German malfeasances*), например с продажей немецких компьютеров Саддаму Хусейну. Для этого Андреас со своим политическим проектом «зеркально» нарушает немецкие законы о государственной тайне (*I violated German official-secrets law and American antihacking law – «немецкий закон о гостайне и американский антихакерский закон»*).

В отношении самого Андреаса этноним *German* ни разу не выступает в качестве апеллятивного конвоя, единственный раз в качестве самопрезентации (*гражданин Германской Демократической Республики*) и трижды как упоминание в третьем лице (*prominent East German dissident* («позволяли зачислить его в Видные Восточногерманские Диссиденты»)).

Немцам приписываются в тексте некоторые типичные черты характера:

- технологическая консервативность и приверженность к аналоговым способам передачи информации: *Being German, and East German at that, he was technologically conservative and still thought in terms of paper documents...* («Немец, да еще восточный, он был консерватором в отношении технологий и по-прежнему мыслил в терминах бумажных документов...»);

- методичность и логическая последовательность в действиях: *The Republic was heartbreakingly German in its striving to be logically consistent and do things right <...> being methodically German and working from the topdown* («Что-то до боли немецкое было в этом стремлении Республики к логической непротиворечивости и к тому, чтобы делать все правильно <...> действуют с немецкой методичностью, двигаясь сверху вниз»);

- бюрократизм, желание жить в системе и делать свой вклад в нее: *People submitting to the system because they're German and because it's a system* («Люди делали свой вклад в систему, потому что они немцы и потому что это система»*), *the worst excesses German authority and bureaucratic thoroughness* («крайности

* Перевод автора, предложение выпущено в изданном романе на русском языке.

немецкой авторитарности и бюрократического педантизма»);

- склонность к абстракции в общении, при этом неумение считать сказанное невыносимым: *Already the agreeable flirtation was slipping into German abstraction* («Многообещающий, казалось бы, флирт переходил в немецкие отвлеченности»); *but Annagret (maybe this was a German thing?) seemed not very good at taking cues* («однако та (видимо, что-то немецкое?) была, похоже, малочувствительна к сигналам»);

- склонность к одиночеству: *German men, because they like to be alone...* («для немецких мужчин, потому что им нравится быть в одиночестве...»);

- мечты о власти и полном контроле: *German men, because they like to... control things and have fantasies of power* («для немецких мужчин, потому что им нравится... все контролировать и предаваться фантазиям о власти»);

- эмоциональная сдержанность и сохранение достоинства: *Cynthia's face had crumpled, but my mother remained dryeyed, dignified. German* («Лицо Синтии исказилось, но моя мать сохраняла достоинство, глаза сухие. Немка»).

Особое место в случаях употребления этнонима занимает описание немецкого народа. Поскольку в центре повествования находится ГДР, одна из самых часто упоминаемых категорий жителей страны – это рабочие. Страна именуется *German Worker's State* (немецкое рабочее государство), в глазах юного Андреаса, растущего в семье партийного функционера ГДР противостоит США: *America had diverted scarce resources from its own oppressed working class and sent them to West Germany to create an illusion of prosperity, luring weak and misguided East Germans across the border* («между тем Америка, отнимая скудные ресурсы у своего собственного угнетенного рабочего класса, отдавала их Западной Германии, чтобы творить иллюзию процветания, сбивать восточных немцев с толку и переманивать тех, кто послабее»). При этом параллельно описывается исход (*exodus*) или побег (*escape*) восточных немцев, имеющий иную коннотацию. В романе также формируется образ типичной внешности немца – нестареющий юношеский вид и голубые глаза, как у Андреаса: *Plus you've got that ageless German male thing going. You've got those blue eyes* («Плюс в тебе есть это немецкое мужское, нестареющее. Эти голубые глаза»); *...his still-boyish German good looks...*

(«...его привлекательная внешность, в которой было что-то немецкое и, несмотря на возраст, юношеское...»).

Важным аспектом самоидентификации героев становится немецкий язык и мотив владения этим языком. Том Аберант приезжает в Германию и говорит на немецком языке, запинаясь (*in halting German*), как когда-то на «ломаном немецком» (*in self-taught German*) познакомился его отец-американец с матерью-немкой из ГДР. На смеси немецкого и английского говорит в семье мать Андреаса Вольфа, преподаватель англоязычной литературы: *Du hast ein bloody awful mess gemacht! The Vereinigten Staaten are rotten!* («Что это за bloody awful mess? Соединенные Штаты are rotten!»). Смесь английского и немецкого звучит и в последних словах Андреаса: *It was very nice. Very lecker, to use the apt German word* («Было очень приятно. Очень lecker – есть у нас, у немцев, такое словцо»). Даже на уровне языка немецкий и американский миры стремятся друг к другу и сливаются.

Обобщая анализ функционирования этнонимов *German* и *American*, можно сказать, что на этой оппозиции развивается этническо-культурная, а вместе с ней и мотивная структура романа, эксплицирующая лейтмотив противоречия. Функционирование этнонима *American* позволяет воссоздать американский мир романа. Главным носителем «американского» становится один из героев Том Аберант. В употреблении этнонима *American* сформирован аксиологический потенциал, поскольку принадлежность к американцам связана с идеей превосходства, преимущества. Американский мир представлен и другими людьми: актрисами, либералами, абстрактными потребителями, бизнесменами, которым присущи такие черты характера, как наивность, нарочитая вежливость, американское чистоплюйство.

Этноним *German*, ставший одним из ключевых слов в романе, позволяет понять структуру немецкого мира. С одной стороны, это ГДР, представленная функционерами, рабочими и мнимыми шпионами, именно поэтому этноним *German* сопровождает лексемы, обозначающие элементы политической структуры Германии, общественных организаций и секретных архивов Восточной Германии. Мы видим мало конкретных действующих лиц (помимо главного героя), репрезентирующих «немецкое», только упоминание о немецком народе и группах лиц, их типичных чертах характера и внешности. Людям в немецком мире приписывается консервативность, методич-

ность и логическая последовательность в действиях, бюрократизм, желание жить в системе, мечты о власти и полном контроле, эмоциональная сдержанность. С другой стороны, с этнонимом *German* связано диссидентство главного героя романа Андреаса Вольфа. При этом противоречие между американским и немецким постепенно растворяется, немецкое и американское проникают друг в друга. Этнонимы помогают оформить это взаимопроникновение на языковом уровне. Так, изначально антиномичная конструкция «американское – немецкое», строящаяся на соотношении «своего» и «чужого», теряет признаки противопоставления и приближает читателя к пониманию этнического мировосприятия автора: ничто не зависит от этнической принадлежности, исторической эпохи, от политического строя и не оправдывается ими, особенно в эпоху Интернета, растворяющего частное и делающего его публично-общим. Таким образом, с одной стороны, этнонимы, функционирующие в романе, становятся лексемами-репрезентантами этническо-культурной структуры романа и «американского» в глазах американца. С другой стороны, этнонимы становятся метафорическим отражением основного замысла романа в предлагаемом индивидуально-авторском контексте.

Список литературы

1. Аксенова М.В., Оладышкина А.А. Языковые средства создания образа Восточной Германии в романе Джонатана Франзена «Безгрешность» // Казанская наука. 2021. № 9. С. 57–59.
2. Батурина Е.Н. Роль ключевых слов в семантической структуре художественного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2005.
3. Кубышина Н. Роль этнонимов в выражении этнического сознания автора в «Слове о полку Игореве» // Cuadernos de Rusística Española. 2015. № 11. С. 33–46.
4. Оладышкина А.А. Вторичные этнонимы в венском городском языке // Филология: научные исследования. 2016. № 4. С. 347–350.
5. Оладышкина А.А. Семантическая структура этнонимов и отэтнонимических апеллятивов в венском городском языке // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Нижний Новгород, 15 апр. 2015 г. Н. Новгород, 2015. С. 62–66.
6. Плисов Е.В., Оладышкина А.А. Аксиологический потенциал текстов религиозной публици-

стики (на материале австрийских статей, посвященных новой коронавирусной инфекции) // Церковь и пандемия: сб. ст. по материалам Всерос. круглого стола, Нижний Новгород, 21 нояб. 2020 г. Н. Новгород, 2021. С. 151–159.

7. Плисов Е.В. Слово в пространстве диалога культур: вопросы номинации // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2013. № 21. С. 211–215.
8. Слободенюк Е.А. Метафорический образ Ангелы Меркель в аспекте оппозиции «свой – чужой» (на материале современных британских СМИ) // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. 2014. № 27. С. 53–62.
9. Франзен Дж. Безгрешность: роман / пер. с англ. Л. Мотылева и Л. Сумм. М., 2016.
10. Franzen J. Purity. London, 2015.

* * *

1. Akse nova M.V., Oladyshkina A.A. Yazykovye sredstva sozdaniya obraza Vostochnoj Germanii v romane Dzhonatana Franzena «Bezgreshnost'» // Kazanskaya nauka. 2021. № 9. S. 57–59.
2. Baturina E.N. Rol' klyuchevykh slov v semanticheskoy strukture hudozhestvennogo teksta: avtorref. dis. ... kand. filol. nauk. Vladivostok, 2005.
3. Kubyshina N. Rol' etnonimov v vyrazhenii etnicheskogo soznaniya avtora v «Slove o polku Igorve» // Cuadernos de Rusística Española. 2015. № 11. S. 33–46.
4. Oladyshkina A.A. Vtorichnye etnonimy v venskom gorodskom yazyke // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2016. № 4. S. 347–350.
5. Oladyshkina A.A. Semanticheskaya struktura etnonimov i otnonimicheskikh apellyativov v venskom gorodskom yazyke // Teoreticheskie i prakticheskie aspekty lingvistiki, literaturovedeniya, metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: sb. st. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Nizhnij Novgorod, 15 apr. 2015 g. N. Novgorod, 2015. S. 62–66.
6. Plisov E.V., Oladyshkina A.A. Aksiologicheskij potencial tekstov religioznoj publicistiki (na materiale avstrijskikh statej, posvyashchennykh novoj koronavirusnoj infekcii) // Cerkov' i pandemiya: sb. st. po materialam Vseros. kruglogo stola, Nizhnij Novgorod, 21 noyab. 2020 g. N. Novgorod, 2021. S. 151–159.
7. Plisov E.V. Slovo v prostranstve dialoga kul'tur: voprosy nominacii // Vestn. Nizhegor. gos. lingv. un-ta im. N.A. Dobrolyubova. 2013. № 21. S. 211–215.
8. Slobodenyuk E.A. Metaforicheskij obraz Angely Merkel' v aspekte oppozicii «svoj – chuzhoj» (na materiale sovremennykh britanskikh SMI) // Vestn. Nizhegor. gos. lingv. un-ta im. N.A. Dobrolyubova. 2014. № 27. S. 53–62.
9. Franzen Dzh. Bezgreshnost': roman / per. s angl. L. Motyleva i L. Summ. M., 2016.

The ethnonyms 'German' and 'American' as the linguistic means of the implementation of the ethnic and cultural structure of the text (based on the novel "Purity" by Jonathan Franzen)

The article deals with the analysis of functioning the direct ethnonyms and indirect adjective ethnonyms 'German' and 'American' in the novel "Purity" by Jonathan Franzen. On the one hand, the ethnonyms are the representatives of the stereotyped representations of the nation, explicating the leitmotif of the contradiction, on the other hand, they are the metaphorical reflection of the basic intention of the novel in the suggested author's individual context.

Key words: *ethnonym, linguistic means, ethnic and cultural structure of text, national image, Jonathan Franzen.*

(Статья поступила в редакцию 11.07.2022)

Л.А. ПАСЕЧНАЯ, В.Е. ЩЕРБИНА
(Оренбург)

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕВОДА «ГОВОРЯЩИХ» ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ

Рассматриваются особенности перевода «говорящих» имен собственных в произведениях жанра фэнтези. Анализируется феномен «говорящего» имени собственного. Особое внимание уделяется способам и особенностям передачи «говорящих» имен собственных при переводе произведений жанра фэнтези.

Ключевые слова: *«говорящие» имена собственные, перевод, произведения жанра фэнтези.*

Перевод художественной литературы является наиболее сложной задачей, т. к. такие тексты наполнены различными стилистическими приемами, безэквивалентной лексикой, реалиями и вымышленными именами собственными, которые создают особую атмосферу для читателей. Согласно словарю лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и М.А. Телен-

ковой, имена собственные – это существительные, служащие названиями единичных предметов, выделенных из ряда однородных.

Среди имен собственных выделяется особая подгруппа, которая получила название «говорящие имена» или «значащие (вымышленные) имена». Такие имена собственные выполняют характерологическую функцию в художественных текстах. Они несут особую смысловую нагрузку, т. е. способны охарактеризовать персонажа рассказа с той или иной стороны [2, с. 20].

Вымышленные имена обладают внутренней формой, которая создается автором для реализации коммуникативного задания [1, с. 189]. Подобные выразительные имена собственные, содержащие оценочно-экспрессивные элементы, надолго запоминаются читателю, со временем они могут даже стать именами нарицательными, именами-символами. Передача «говорящих» имен собственных на другой язык должна отражать внутреннее содержание, заложенное в имени, т. е. его семантическое наполнение, указывающее на ряд особенностей героя или выдуманной местности [4, с. 105].

Перевод «говорящих» имен собственных всегда вызывает определенные трудности у переводчика. Эти проблемы связаны с анализом сущности и функционирования значимых имен в тексте и способом их передачи при переводе [3, с. 160]. «Говорящие» имена собственные выполняют не только номинативно-назывательную функцию, но и экспрессивно-оценочную стилистическую функцию, поэтому передача на языке перевода содержащейся в таких именах собственной информации должна отличаться от принципов воссоздания обычных имен собственных. Переводчик должен передавать заключенную в «говорящих» именах собственных смысловую и эмоциональную информацию [Там же, с. 162].

Ничем не компенсированные при переводе смысловые несоответствия влекут за собой неизбежные функциональные потери: оказавшись нейтрализованным, «говорящее» имя собственное не выполняет своей основной экспрессивно-оценочной функции [6, с. 4]. В последние десятилетия стал необычайно популярным жанр фэнтези. Произведения жанра фэнтези активно переводятся на разные языки, в связи с чем возникает вопрос об особенностях и специфике перевода произведений этого жанра. Именно поэтому в качестве матери-

ала исследования были использованы переводы цикла произведений этого жанра Маркуса Хайца «Die Zwerge», выполненные О. Малой.

Фэнтези – это жанр художественных произведений, в основе которого лежит использование сказочных и мифологических мотивов [7, с. 235]. Целью этого жанра является исследование мира, скрытого за повседневностью, создание атмосферы волшебства и сказки. Литература фэнтези так же, как и другие художественные произведения, имеет свои жанрово-стилистические особенности, которые свидетельствуют о его специфике и вызывают сложности при переводе.

Перевод имен собственных в художественной литературе, в частности жанра фэнтези, зачастую ставит переводчиков в затруднительное положение. Вся сложность заключается в их новизне и необычности. Этих слов, как правило, нет в словарях, и прежде чем найти эквивалент, переводчику необходимо понять, каким способом они были построены. Имена в художественном произведении играют важную роль. «Вопрос о подборе имен, фамилий, прозвищ в художественной литературе, об их структурном своеобразии в разных жанрах и стилях, об их образных характеристичных функциях и т. п. не может быть проиллюстрирован немногими примерами. Это очень большая и сложная тема стилистики художественной литературы», – отметил в своей работе В.В. Виноградов [5, с. 68].

Создавая вымышленный мир, писатель конструирует имена персонажей, а также все компоненты ономастического пространства произведения [6, с. 87–92]. Этот ономастический мир входит органически во «внутренний мир художественного произведения, знаки которого служат для образного отражения действительности и соединяются друг с другом в некоей определенной системе, живут в своем художественном времени и пространстве» [7, с. 39].

Ономастический мир в произведении Маркуса Хайца «Die Zwerge» очень разнообразен и представляет интерес для исследования. «Говорящие» имена собственные в романе называют героев по следующим четырем семантическим признакам, согласно классификации В.В. Виноградова: происхождение, особенности и черты характера, вещи и предметы, а также внешний вид.

Самую многочисленную группу представляют «говорящие» имена собственные, называющие героев в соответствии с особенностями и чертами характера: *Xamtys II. Trotzstirn*, *Boendalin Machtschlag*, *Maira die Hüterin*, *Lot-*

Ionan der Geduldige, *Andökai die Stürmische*, *Sabora die Schweigsame*, *Xamtor Trotzstirn*, *Nudin der Wissbegierige*, *Lorimbias Stahlherz*, *Sanda Feuermut*, *Manon Schwertritt*, *Goiimslin Schnellhand*, *Ginsgar Ungewalt*, *Goda Feuermut*, *Rognor Sterbenshieb*.

Имя одного из главных антагонистов *Xamtys II. Trotzstirn*, несомненно, является «говорящим». Королева происходит из клана Упрямец из племени Первого, Боренгара, также именуемых Первыми. Переводчик О. Малая передает ее имя на русский язык как *Ксамтис II Упрямая*. Что касается имени *Xamtys II*, переводчик передает его путем транскрипции, сохранив фонетические данные исходного языка, а *Trotzstirn* способом покомпонентного перевода, т. к. *trotz* переводится с немецкого языка как «вопреки», «несмотря на», а *die Stirn* – «лоб», если дословно «толстолобый», «непробиваемый» = «упрямый» [8].

Имя гнома-воина *Boendalin Machtschlag* переведено на русский язык как *Боендалин Могучий*. Он был старшим сыном Боиндила Равнорукого, также происходил из клана Топорометателей. Он отличался свирепым характером и участвовал во всех сражениях, проявлял особую жестокость в сражениях против орков. Имя *Boendalin* переведено с помощью транслитерации, а *Machtschlag* трансформировано методом калькирования, т. к. существительное *die Macht* переводится как «мощь», «сила», а существительное *der Schlag* переводится на русский язык как «удар» [Там же].

Имя *Mairadie Hüterin* переводчик передает как *Майра-Заступница*. Она была волшебницей и повелительницей волшебного королевства Оремайра. Имя *Maira* трансформировано при помощи транскрипции, а *die Hüterin* передано при помощи приближенного перевода, т. к. дословно *die Hüterin* означает «хранительница» [Там же], поэтому переводчик, руководствуясь образом героя, максимально близко передал ее имя с иностранного языка на язык перевода.

Lot-Ionan der Geduldige, имя мага и повелителя волшебного королевства Ионандар, в романе переводится как *Лот-Ионан Терпеливый*. Переводчик передал имя *Lot-Ionan* при помощи транслитерации, а *Geduldige* трансформировал, используя калькирование, т. к. прилагательное *geduldig* переводится как «терпеливый» [Там же]. Лот-Ионан Терпеливый был приемным отцом главного героя Тунгдила Златорукого.

Имя волшебницы *Andökai die Stürmische* переведено как *Андокай Вспыльчивая*. Она была повелительницей волшебного королев-

ства Брандокай и обладала непредсказуемым характером. Имя *Andòkai* было трансформировано переводчиком при помощи транслитерации, а *die Stürmische* при помощи калькирования, т. к. в немецком языке прилагательное *stürmisch* переводится на русский язык как «бурный», «штормовой», «безудержный» = «вспыльчивый».

Имя персонажа *Sabora die Schweigsame*, которая была волшебницей и повелительницей волшебного королевства Сабория, переведено как *Сабора Молчаливая*. Переводчик перевел имя *Sabora* при помощи транслитерации, а *die Schweigsame* при помощи калькирования, т. к. прилагательное *schweigsam* переводится как «неразговорчивый», «молчаливый» [8].

Имя *Nudin der Wissbegierige* переведено как *Нудин Любознательный*. Он был магом и повелителем волшебного королевства Лиос-Нудин, жаждущим новых знаний. О. Малая переводит имя *Nudin* при помощи транслитерации, а *der Wissbegierige* – применив калькирование, т. к. в немецком языке прилагательное *wissbegierig* означает «любознательный» [Там же].

Имя *Lorimbас Stahlherz* передано на русский язык как *Лоримбас Стальное Сердце*. Он был воинственным королем Третьих из клана Каменотесов, из племени Третьего, Лоримбура, также именуемых Третьими. Имя *Lorimbас* было передано с помощью транслитерации, а *Stahlherz* при помощи калькирования, т. к. с немецкого языка слово *stahl* переводится как «сталь», «стальной», а существительное *das Herz* переводится как «сердце» [Там же].

Имя персонажа *Sanda Feuermut* переводчик передает на русский язык как *Занда Отважная*. Она является королевой и главнокомандующей Голдхарта в период войны. Она защищала город от нападений троллей и богглинов. Имя *Sanda* переведено при помощи транскрипции, а *Feuermut* – с помощью калькирования, т. к. *das Feuer* переводится как «пыл», «огонь», а *der Mut* – как «смелость», «отвага» [Там же].

Имя персонажа *Manon Schwertritt* переведено как *Манон Тяжкоступ*. Он был гномом, происходил из клана Смертоносных Секир племени Третьих, Лоримбур. После того как племя Третьих было практически уничтожено, он присоединился к Племени Пярых. Несмотря на то, что к нему относились с подозрением, он не отступал от своей главной цели: передать знаменитое боевое мастерство племени Третьих, в том числе их бесстрашие. Он добился этого, став воином-инструктором.

Имя *Manon* переводчик передает при помощи транслитерации, а *Schwertritt* переведено при помощи калькирования, т. к. прилагательное *schwer* переводится как «тяжелый», а существительное *de Tritt* – как «шаг» [8]. В этой группе наиболее частотным способом передачи «говорящих» имен собственных с иностранного языка на язык перевода является сочетание способов транслитерации и калькирования.

Следующие имена называют героев по их происхождению: *Balyndis Eisenfinger*, *Bavragor Hammerfaust*, *Frandibar Juwelengreif*, *Giselbart Eisenaue*, *Gufgar Ambosskraft*, *Diemo Todkling*, *Tandibur Schachtstolz*, *Glandallin Hammerschlag*, *Bendelbar Glüheisen*, *Gandogar Silberbart*, *Gondagar Bitterfaust*, *Saphira Eisenbeiß*.

Имя персонажа *Giselbart Eisenaue* в романе переведено как *Гизельбарт Железноклюй*. Слово *Giselbart* переведено с помощью транскрипции, потому что в фонетике немецкого языка звук «л» произносится мягче, чем в фонетике русского. В связи с этим необходимо было применить именно транскрипцию, а вторую часть имени переводчик преобразовал при помощи калькирования, т. к. *Eisen* с немецкого языка переводится как «железо, чугун», а *das Auge* – «глаз», «око» [Там же].

Имя героя *Frandibar Juwelengreif* переведено как *Франдибар Драгохват*. Первая часть имени была транслитерирована, а вторая часть имени переведена при помощи калькирования, т. к. в немецком *Juwelen* – «драгоценности», а *greif* от глагола *greifen* – «хватать», а герой происходил из клана Золотобойцев [Там же].

Не менее интересен перевод имени персонажа *Balyndis Eisenfinger* из клана Железнопалых из племени Первого. Она защищала главные ворота Первого от незваных гостей. Она была не только лучшим воином в королевстве Первых, но и лучшим кузнецом. Переводчик передает ее имя как Балиндис Железнопалая, где *Balyndis* было переведено при помощи транскрипции, а *Eisenfinger* передано с помощью приема приближенного перевода, т. к. *Eisen* с немецкого языка переводится «железо», «чугун», а *der Finger* – «палец» [Там же].

Имя *Bavragor Hammerfaust* переведено как *Баврагор Молоторукий*, он был каменотесом из клана Молоторуких. Одноглазый каменотес Баврагор был непобедимым мастером среди гномов более 200 солнечных циклов. Имя *Bavragor* передано транслитерацией, а *Hammerfaust* при помощи калькирования, т. к. *der Hammer* переводится как «молот», а *der Faust* – «кулак» = «рука» [Там же].

Gufgar Ambosskraft, имя кастеляна королевы из клана Железных Гвоздей, переведено на русский язык как *Гуфгар Наковальня*. Имя *Gufgar* переведено транскрипцией, а *Ambosskraft* трансформировано с помощью калькирования, т. к. *der Amboss* переводится с немецкого языка как «наковальня», а *die Kraft* – «сила» [8]. Пока королева Ксамтис II Упрямая была на собрании правителей Спасенных Земель, чтобы обсудить угрозу Аватаров с Запада, Гуфгар Наковальня был ее заместителем. Узнав об этом, он отправил на границу с Западом все запасы наковальни и всю армию во избежание нападений, оставив весь клан без оружия. Благодаря ему армии удалось уничтожить врагов с Запада. После этого ему и присвоили прозвище «Наковальня».

Имя персонажа *Diemo Todkling* переведено как *Дьемо Смертоносный*. Он был гномом из клана Смертоносных, племени Третьих, Лоримбур, командующий стражи. Имя *Diemo* было передано при помощи транскрипции, а *Todkling* – методом калькирования или покомпонентного перевода. Поскольку существительное *der Tod* переводится на русский язык как «смерть», а *kling* от глагола *klingen*, который имеет значение «звонить», «звучать» [Там же]. Переводчик прибегла к покомпонентному переводу, скорее всего, опираясь на название клана, из которого он происходил.

Наиболее частотный комплекс трансформаций при передаче имен на язык перевода в данной группе – это сочетание способов транслитерации и калькирования.

Следующая группа – имена, называющие героев согласно их внешнему виду: *Goimgar Schimmerbart*, *Jarkalin Schwarzfaust*, *Gordislan Sternenfaust*, *TungdilGoldhand*, *Malbalor Weißauge*, *Gundrabur Weißhaupt*, *Balendilin Einarm*.

Имя главного героя романа *Tungdil Goldhand* переведено как *Тунгдил Златорукий*. Гном, который на протяжении всей сюжетной линии является главным спасителем не только для гномов, но и для Потаенных и Спасенных земель, является приемным сыном Лот-Ионана. Имя *Tungdil* переводчик передает при помощи транслитерации, в немецком языке слово *Goldhand* представляет собой композит, состоящий из слов *Gold* и *hand*, которые можно перевести как «золото» и «рука» [Там же]. При этом переводчик применяет метод калькирования.

Имя персонажа *Goimgar Schimmerbart* передано переводчиком как *Гоимгар Блестательнобородый*. Он происходил из клана Блестательнобородых, был ювелиром, занимался

огранкой драгоценных камней для Огненного клинка. Свое имя он получил благодаря блеску своей бороды. Вьющаяся борода Гоимгара была покрыта алмазной пылью, скопившейся при огранке драгоценных камней. В переводе имя *Goimgar* передано при помощи транслитерации, а *Schimmerbart* передано при помощи калькирования, т. к. в переводе с немецкого языка *der Schimmer* – «блеск», «мерцание», *der Bart* – «борода» [8].

Имя *Jarkalin Schwarzfaust* передано как *Яркалин Чернорукый*, где *Jarkalin* было преобразовано способом транскрипции, сохранив фонетические данные исходного языка, а *Schwarzfaust* при помощи калькирования, т. к. *schwarz* означает «черный», «мрачный», а *die Faust* – «кулак» [Там же]. Данное имя полностью характеризует героя, т. к. это один из могучих всадников Черного Эскадрона.

Имя персонажа *Gordislan Sternenfaust*, короля Златоплота, переведено на русский язык как *Гордислан Звезднорукий*. Он носил доспехи, инкрустированные алмазами, а все его тело было в небольших татуировках, а на кистях его рук были маленькие изображения звезд. Имя *Gordislan* переведено при помощи транслитерации, а *Sternenfaust* – путем калькирования, т. к. *der Stern* в немецком языке означает «звезда», а *die Faust* – «кулак», «рука» [Там же].

В данной группе большинство «говорящих» имен собственных передано с немецкого языка на русский язык в результате использования комплекса трансформаций, включающих транслитерацию и калькирование.

Были также выделены «говорящие» имена собственные, в основе которых лежат названия вещей и предметов: *Bilandal Lichthammer*, *Boindil Zweiklinge*, *Bramdal Meisterklinge*, *Glaimbar Scharfklinge*.

Имя *Bilandal Lichthammer* переводчик передает как *Биландаль Светломолот*. Он был гномом-воином из клана Бойков Молота, из племени Первого, Боренгар и был известен своим оружием. В отличие от других у его молота была мощная рукоятка, инкрустированная драгоценными камнями, светло-коричневого цвета. Имя *Bilandal* передано с помощью транскрипции. Вторая часть имени *Lichthammer* переведена методом калькирования, поскольку прилагательное *licht* переводится как «светлый», «светло», а существительное *der Hammer* – «молот» [Там же].

Bramdal Meisterklinge – имя гнома из племени Свободных переведено как *Брамдаль Мастер Клинка*. Он был палачом и свою работу исполнял за секунды при помощи золотого остро заточенного клинка. Имя *Bramdal*

переведено с помощью транскрипции, а слово *Meisterklinge* переводчик передает на русский язык, применяя метод калькирования, т. к. в немецком языке существительное *der Meister* означает «мастер», а *die Klinge* – «клинок», «холодное оружие» [8].

В данной группе «говорящих» имен собственных было отмечено, что большинство из них было переведено сочетанием способов транскрипции и калькирования.

Таким образом, независимо от принадлежности к группе, все «говорящие» имена собственные переводились сочетанием приемов трансформаций, таких как транскрипция, транслитерация, калькирование и приближенный перевод.

Проблемы, возникающие при переводе «говорящих» имен собственных, определяют ряд переводческих трансформаций, направленных на их решение. Наиболее частотным оказался метод сочетания приемов транслитерации и калькирования. Вторым по частотности является сочетание способов транскрипции и калькирования. Третьим способом является транскрипция и калькирование (покомпонентный перевод), а самым малочисленным является сочетание способов транслитерация и покомпонентного перевода.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб., 2004.
2. Анатольева Е. Тайны литературной сказки. М., 1998.
3. Бондалетов В.Д. Русская ономастика. М., 1983.
4. Васильев А.Д. Интертекстуальность: прецедентные феномены. Красноярск, 2010.
5. Виноградов В.В. К спорам о слове и образе // Вopr. литературы. 1960. № 5. С. 64–96.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода: лингвистические аспекты. М., 1990.
7. Осипов А.Н. Фантастика от «А» до «Я» (Основные понятия и термины): краткий энциклопедический справочник. М., 1999.
8. Редактируемый многоязычный онлайн-словарь «Мультитран» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.multitran.com> (дата обращения: 17.07.2022).
9. Хайц М. Битва титанов. Несущие смерть / пер. с нем. О. Малой. Харьков, 2012.
10. Хайц М. Война племен. Проклятые земли / пер. с нем. О. Малой. Харьков, 2011.
11. Хайц М. Повелитель гномов / пер. с нем. О. Малой. Харьков, 2010.
12. Хайц М. Стражи земель. Доспехи демона / пер. с нем. О. Малой. Харьков, 2012.

13. Heitz M. Das Schicksal der Zwerge. Homburg, 2008.
14. Heitz M. Der Krieg der Zwerge. Homburg, 2004.
15. Heitz M. Die Rache der Zwerge. Homburg, 2005.
16. Heitz M. Die Zwerge. Homburg, 2003.

* * *

1. Alekseeva I.S. Vvedenie v perevodovedenie. SPb., 2004.
2. Anatol'eva E. Tajny literaturnoj skazki. M., 1998.
3. Bondaletov V.D. Russkaya onomastika. M., 1983.
4. Vasil'ev A.D. Intertekstual'nost': precedentnye fenomeny. Krasnoyarsk, 2010.
5. Vinogradov V.V. K sporam o slove i obraze // Vopr. literatury. 1960. № 5. S. 64–96.
6. Komissarov V.N. Teoriya perevoda: lingvisticheskie aspekty. M., 1990.
7. Osipov A.N. Fantastika ot «A» do «Ya» (Osnovnye ponyatiya i terminy): kratkij enciklopedicheskij spravocchnik. M., 1999.
8. Redaktiruemyj mnogoyazychnyj onlajn-slovar' «Mul'titran» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.multitran.com> (data obrashcheniya: 17.07.2022).
9. Hajc M. Bitva titanov. Nesushchie smert' / per. s nem. O. Maloj. Har'kov, 2012.
10. Hajc M. Vojna plemen. Proklyatye zemli / per. s nem. O. Maloj. Har'kov, 2011.
11. Hajc M. Povelitel' gnomov / per. s nem. O. Maloj. Har'kov, 2010.
12. Hajc M. Strazhi zemel'. Dospekhi demona / per. s nem. O. Maloj. Har'kov, 2012.

Considering the issue of the specific features of the translation of the “speaking” proper nouns in the works of the fantasy genre

The article deals with the peculiarities of the translation of the “speaking” proper names in the works of the fantasy genre. There is analyzed the phenomenon of the “speaking” proper name. There are emphasized the ways and specific features of the transfer of the “speaking” proper names while translating the works of the fantasy genre.

Key words: “speaking” proper names, translation, works of fantasy genre.

(Статья поступила в редакцию 08.08.2022)

Е.Ю. МАЛЫШЕВА, С.Е. ЦВЕТКОВА
(Нижний Новгород)

**СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ АВТОРСКОЙ РЕЧИ
АМЕРИКАНСКОЙ И БРИТАНСКОЙ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ
XIX–XX вв.**

Прслеживается во временной исторической перспективе речевое функционирование пассива; выявляются и разъясняются сходство и различие причин, вызывающих подязыковую дистрибуцию пассивных конструкций в широком подязыке художественной прозы, одной из крупнейших сфер общения. В ходе анализа подязыкового распределения пассивных конструкций устанавливается взаимосвязанность грамматической (синтаксической) структуры текста и его содержательного характера.



Ключевые слова: *структурно-вероятностный анализ, частота употребления пассивных конструкций, распределение пассивных конструкций, средняя выборочная частота, диахронический анализ, синхронный срез.*

В лингвистической литературе многократно отмечалось, что понятие языковой изменчивости является неотъемлемым качеством языка, всецело отражающим его сущность и выступающим его наиболее наглядным свойством. На протяжении столетий структура языка претерпевала весомые изменения: одни явления устаревали, обновлялись за счет других, которые становились активными на определенном временном этапе развития. Безусловно, что подлинное понимание природы языка – это постижения разнообразных типов движения, которые в нем наблюдаются [8, с. 123–129]. «Вопрос о языковой изменчивости, представляющей постоянное качество языка, является вопросом о сущности языка» [6, с. 131]. Изучение языка в процессе его исторического развития представляет собой поэтому важную часть описания форм существования языка, его значимых характеристик. Для того чтобы пришло четкое понимание природы языка, необходимо разобрать языковой динамизм, рассмотреть его во временной исторической перспективе, согласно которой при сопоставлении и сравнении двух (или более) любых последовательных стадий в развитии одного и того же языка можно обязательно

выявить расхождения между ними. «На каждом отдельном этапе языкового преемства, – писал Е. Д. Поливанов, – происходят частичные, относительно немногочисленные изменения» [8, с. 79].

Прямой противоположностью языковой вариативности и процессов динамики являются действующие в языке законы статики, отвечающие за сохранение самого себя в состоянии коммуникативной пригодности, которая нередко оказывает противодействие намечающимся преобразованиям. «Всем процессам перестройки в языке обычно противостоят своеобразные процессы торможения, направленные на закрепление и консервацию имеющихся языковых средств и препятствующие наступлению резких перемен [10, с. 198–200].

Вышесказанное подтверждает мысль о том, что язык представляет собой органичное сочетание устойчивого и подвижного, статичного и динамично варьирующегося. Однако «наиболее полное раскрытие хода изменений любого языка... возможно только путем сопоставления нескольких его состояний, а не начальной и конечной точек трансформаций» [7, с. 6]. Поэтому на современном этапе лингвистических исследований и выдвигаются актуальные цели и задачи изучения языка как оптимально функционирующей системы.

Языковые изменения совершаются последовательно, пошагово, в зависимости от их частотной дистрибуции во временных пределах. Е.Д. Поливанов, выделяя эту мысль, утверждал, что «принципиальные преобразования мыслятся как сумма из многих небольших сдвигов, накопившихся за несколько веков или даже тысячелетий, на протяжении которых каждый отдельный этап или каждый отдельный случай преемственной передачи языка (от поколения к поколению) приносит только неощутимые или мало ощутимые изменения языковой системы» [9, с. 79].

Развитие языка в исторической перспективе, количественное снижение одних лингвистических явлений на фоне тенденции увеличения других доказывает тот факт, что единицы языка обладают исчислимостью, а закономерности их количественной дистрибуции в речи носят вероятностный характер. В связи с этим неслучайным является широкое применение в последнее время статистических исследований, а вопрос о целесообразности их применения в ходе анализа языка уже перестал вызывать сомнения и скептицизм. Учитывая, что качественные признаки лингви-

стических единиц самым непосредственным образом связаны с их количественным распределением в потоке речи и что любое изменение в диахронии языка происходит по закону вероятностного сдвига, в качестве основного исследовательского аппарата используется структурно-вероятностный анализ. Он позволяет интерпретировать диапазон вариаций, происходящих в синхронии, и динамику итоговых трансформаций в диахронии.

Главной особенностью любых количественных исследований является сбор данных, что придает этой задаче весомость и делает ее первоочередной в исследовании. Здесь следует выделить параметры, или переменные, которые подлежат измерению. Степень значимости переменных, выбранных в ходе анализа, относится к задаче отбора признаков (feature selection) в статистике и машинном обучении. Кроме того, важность переменных можно определить путем агрегирования параметров. Количественные характеристики переменных, полученные в ходе сбора данных, оформляются в виде матрицы, которая и служит предметом исследования статистическими методами [4, с. 773].

Выявляя вероятность функционирования языковых явлений в текстах при помощи количественных методов исследования, нужно акцентироваться на том, что требуется выбрать и подвергнуть анализу как переменные. Кроме того, стоит позаботиться о репрезентативности получаемых данных о количественных характеристиках переменных [Там же]. Так, анализируя частотность употребления пассивных конструкций в английских художественных текстах и переводах на русский, мы отобрали порядка 30–35 произведений американской и британской прозы и источники их переводов и оценили функциональную вероятность структур с глаголом в форме страдательного залога в авторской речи и диалоге художественной прозы на четырех синхронных срезах. Кроме того, в зависимости от коммуникативной направленности высказывания мы выделили диалогическую и монологическую последовательности, отличающиеся своим собственным набором языковых единиц, среди которых не последнюю роль играют глагольные формы в страдательном залоге, а внутри каждого подязыка художественной прозы наблюдается относительно плавный переход от одного полюса качества (сугубо авторские) к другому (сугубо диалогические) через доминантно авторские, доминантно диалогические и общелитературные. Одновременно с определенной иерархической упорядоченно-

стью границ подсистем, обусловленной заметным варьированием изучаемых единиц по их подязыковой принадлежности (сугубо авторские, сугубо диалогические, доминантно авторские, доминантно диалогические, общелитературные) глаголы, используемые в составе пассивных конструкций, подразделяются по региональному признаку на пять групп: сугубо британские, сугубо американские, доминантно британские, доминантно американские и общанглийские.

Согласно положениям Б.Н. Головина, чтобы получить информацию о статистико-вероятностных законах, следует вычислить среднюю частоту. «Именно в средних частотах находит свое выражение и отражение та вероятность, которую мы должны знать ради познания статистических законов. Получив среднюю частоту, мы уже мы уже можем судить о вероятностях [3, с. 15]. Есть разные способы вычисления средних частот. Мы возьмем тот из них, который наиболее широко используется учеными. Мы берем из текста несколько однородных выборок одинакового объема, например, в 100 активных и пассивных конструкций. Допустим, мы взяли 20 таких выборок. Подсчитываем число наблюдаемых фактов (пассивных оборотов) в каждой выборке. Получаем ряд выборочных частот. Чтобы получить среднюю частоту, нам нужно суммировать все выборочные частоты и разделить их на количество выборок. Так, в проводимой нами работе из произведения Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!» было взято 20 выборок по 100 активных и пассивных конструкций в каждой. В выборки включалась сначала только монологическая речь, и тем самым соблюдалась однородность текста как одно из требований к выборкам. Были получены следующие выборочные частоты пассива: 1-я выборка – 8, 2-я – 7, 3-я – 2, 4-я – 4, 5-я – 3 и т. д. Среднюю частоту получим, сложив все выборочные частоты и разделив сумму на 20 выборок. Средняя частота пассивных конструкций составляет пять случаев из ста. Получив средние частоты, мы можем судить о вероятностях.

Далее дается оценка достоверности результатов исследования, рассчитывается дисперсия, чтобы определить отклонение выборочной частоты от средней. Эта величина называется абсолютное квадратическое отклонение (АКО). Она определяется по формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - x_{cp})^2}{n(n-1)}}$$

где σ – абсолютное квадратическое отклонение; x_i – абсолютная частота явления; x_{cp} –

средняя выборочная (наблюдаемая) частота; n – число выборок.

Продолжая вышеначатый расчет, определив среднее квадратическое отклонение и вычислив прежде всего среднюю частоту, равную в вышеназванном романе Э. Хемингуэя $x_{cp} = 5$, мы выявляем отклонение от средней частоты для каждой из 20 выборок, возводим их в квадрат и суммируем. Полученное число 170 разделим на число выборок с учетом несмещенной оценки, т. е. на 380, извлечем из данного числа квадратный корень и умножим полученный результат на 2. В ходе сделанных расчетов получаем $\sigma = 2,6$.

Решающее значение здесь играет вероятная ошибка в определении средней частоты. Она неизбежно возникает в силу самих вероятностных законов и их специфики, поэтому среднюю выборочную частоту целесообразно сравнить с «действительной средней», приближенное значение которой получается на основе выборочного наблюдения [3, с. 18–19].

Ошибка наблюдения, т. е. пределы, в которых может находиться «действительная средняя частота», вычисляется по формуле:

$$ОКО = \frac{АКО \times 100\%}{x_{cp}},$$

где ОКО (%) – относительное квадратическое отклонение, АКО – абсолютное квадратическое отклонение, а x_{cp} – средняя выборочная частота измеряемого явления. Так, вычислив АКО и зная x_{cp} в произведении «Прощай, оружие!», мы легко выявляем

$$ОКО = \frac{2,6 \times 100\%}{5}.$$

В итоге получаем 52%. Это и будет считаться относительным квадратическим отклонением. Параметр ОКО (%) позволяет понять, является ли отклонение от средней частоты статистически закономерным, или они возникли вследствие нарушения статистического закона, вследствие нарушения вероятности.

Приведем пример структурно-вероятностного анализа пассива в монологической речи, проведенного нами в ходе исследования реализации в речи пассивных конструкций. Он заключается в сопоставлении функционирования и анализе пассивных и активных конструкций в речи автора американского и британского вариантов (на базе 400 выборок в каждом).

I подэтап. *Американский вариант английского языка и русские переводные источники.* В ходе первого подэтапа исследуется частотность пассива и актива в монологической

речи американских произведений и их русских переводах. Анализ материала проводится в период с XIX по XX в., разбитый нами на четыре временных отрезка.

Обследование и тщательный анализ материала позволили нам сформировать необходимое количество выборок (по 20 выборок в сто объектов на каждое из 5 произведений). В целом на данной ступени мы подвергли исследованию 800 выборок (активных и пассивных) по 400 выборок американской и такое же их количество по 400 выборок монологической речи русских переводов.

Результаты наблюдения приведены в табл. 1. Количественные характеристики (частотность, абсолютное квадратическое отклонение, интервалы вариации) приводятся в абсолютных числах. Разместив в порядке очередности все синхронные срезы и поделив таблицу на две части так, чтобы в одной содержались данные анализа речи автора американской прозы, а в другой – русских переводов, мы выделяем по три графы для каждой части: $x_{cp} \pm АКО$ (действительная средняя \pm абсолютное квадратическое отклонение), интервалы вариации, относительное квадратическое отклонение в процентах.

Анализ американских литературных текстов свидетельствует о том, что в авторской речи американской литературы наблюдается ярко выраженная и довольно четко реализующаяся (особенно после первой половины XIX в.) тенденция к снижению доли пассива в глагольной системе (от 12,4% в первой половине XIX в. до 4,6% в конце XX в.).

Диахроническое сопоставление долей пассивных конструкций в русских переводах показывает, что и их употребляемость не оставалась постоянной и что количественное снижение происходит здесь от века к веку, от среза к срезу, достигая 5,6% в первой половине XX в., при некотором возрастании в (6,2%) во второй его половине.

Сравнительный анализ американской литературы на протяжении ее двухсотлетнего развития и русских переводных источников еще раз подтверждает основополагающий тезис о зависимости качественных признаков языковых единиц от их количественного распределения в потоке речи. Сравнение результатов статистической обработки свидетельствует об отсутствии какой-либо значительной дисперсии в речевом поведении объектов в двух сопоставляемых языках. Для всех лингвистических единиц, изучавшийся по четырем синхронным срезам, свойственна доволь-

**Данные анализа монологической речи
в американской прозе XIX–XX вв. и русских переводах**

Монологическая речь						
Американский английский				Русский язык		
Синхронные срезы	$x_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)	$x_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)
1801–1850 гг.	12,4±2,8	15,24–9,6	23%	11,8±2,4	14,24–9,4	21%
1851–1900 гг.	7,2±1,6	8,84–5,6	23%	7,0±1,4	8,44–5,6	20%
1901–1950 гг.	4,8±1,2	6,04–3,6	27%	5,6±1,4	7,04–4,2	24%
1951–1993 гг.	4,6±1,2	5,84–3,6	25%	6,2±1,4	7,64–4,8	27%

Таблица 2

**Данные анализа монологической речи
в британской прозе XIX–XX вв. и русских переводах**

Монологическая речь						
Британский английский				Русский язык		
Синхронные срезы	$x_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)	$x_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)
1801–1850 гг.	9,8±2,0	11,64–7,8	22%	7,6±1,4	9,04–6,2	19%
1851–1900 гг.	6,4±1,0	7,44–5,4	18%	5,6±1,4	7,04–4,2	25%
1901–1950 гг.	6,8±1,4	8,24–5,4	21%	5,8±1,0	6,84–4,8	18%
1951–1993 гг.	5,4±1,4	6,844,0	25%	6,4±1,2	7,64–5,2	19%

но высокая статистическая достоверность и функциональная равномерность (20–27%) при критическом пределе, равном 50%.

По степени равномерности текстовой дис-трибуции на первом месте стоят пассивные конструкции в синхронных срезах первой и второй половин XIX в. в обоих сравниваемых на данной ступени языках. Их ОКО (%) ниже

отклонений, присущих третьему и четвертому срезам XX в.

Так, в американском английском ОКО пассива в первых двух периодах (1801–1850 и 1851–1900 гг.) составляет 23%. Далее следует четвертый срез с ОКО пассива, равным 25%. Последняя ступень принадлежит третьему синхронному срезу (ОКО = 27%).

В русских переводах самая малая дисперсия в употреблении пассива приходится на второй синхронный срез (20%). Далее идет первый срез (ОКО – 21%) и третий (24%). Завершает цепочку данных ОКО (%) четвертая разбивка, разброс результатов наблюдения которой наибольший (27%). Однако все эти показатели свидетельствуют о высокой статистической достоверности, что в свою очередь позволяет нам уверенно говорить о произошедших изменениях в глагольной подсистеме, а именно в соотношении между активными и пассивными конструкциями.

II подэтап. *Британский вариант английского языка и русские переводные источники.* Вторым подэтапом анализа явилось установление частотных параметров пассивных конструкций в речи автора на материале британских произведений и их русских переводов.

С этой целью мы обследовали монологическую часть художественной прозы в вышеуказанных четырех срезах, охватывающих XIX–XX вв. В ходе статистического исследования 400 выборок из британской авторской речи и 400 выборок из русских переводов мы установили количественные параметры в абсолютных числах (частотность, интервал вариации, абсолютное квадратическое отклонение и относительное квадратическое отклонение в %). Результаты дистрибутивно-статистического анализа мы разместили в табл. 2.

Результаты дистрибутивно-статистического анализа монологической речи британской прозы и ее русских переводов выявили непрерывающиеся действие количественно-качественных изменений в системе пассивных конструкций, которым свойственна довольно высокая статистическая достоверность и функциональная равномерность в общезыковом плане.

Изменение удельного веса пассивных конструкций в британской художественной литературе, являющейся отражением широкой реальной действительности, находит свое проявление в том, что если в период с 1801 по 1850 г. их количество оказалось самым высоким (в том числе в сравнении с русскими переводами) и составило 9,8%, то к концу XX в. область использования пассива сузилась до 5,4%.

В целом обнаруживается и реализуется тенденция к снижению функциональной активности пассива. Некоторый всплеск наблюдается лишь в первой половине нашего столетия.

О подязыковой специфике говорит и дистрибуция пассивных конструкций в русских переводных источниках. Они характеризуются высокой равномерностью употребления в речи. Как и в британской прозе, наибольшей активностью характеризуются пассивные конструкции, засвидетельствованные в первой половине XIX в. (7,6%). Синтагматическое количество исследуемых конструкций сократилось до 5,6% и стало наименьшим к концу XIX в. В свою очередь, обращает на себя внимание тот факт, что некоторое возрастание пассива в переводах наблюдается в начале XX в., заметно увеличившись во второй его половине. Лишь обращение к русским литературным источникам могло бы пролить свет на истинную причину столь заметного роста доли пассивных конструкций: произошло ли это под влиянием экстралингвистических причин (по вине переводчиков) или из-за изменений в системе русского, языка.

Сопоставление и анализ количественных показателей свидетельствует о значимости каждой десятой в показателях расхождений. В пользу этого свидетельствует тот факт, что лингвистические объекты всех срезов данного подэтапа имеют весьма высокую статистическую достоверность. По степени равномерности текстовой дистрибуции пассива в речи автора в британском английском на первом месте стоит второй синхронный срез (ОКО = 18%). За ним следуют соответственно пассивные конструкции третьей (ОКО = 21%), первой (ОКО = 22%) и четвертой (25%) синхронных разбивок. Высокая равномерность распределения пассива в монологической речи характерна и для переводов на русский. Здесь самое низкое ОКО приходится на третий синхронный срез (ОКО = 18%). Второе место делят два периода, а именно первая половина XIX в. и вторая половина XX в. Их ОКО составило 19%. Наконец самое высокое, по сравнению с предыдущими срезами, отклонение в функциональных показателях пассивных конструкций отмечается в период с 1851 по 1900 г. (25%).

III подэтап. *Американский и британский варианты английского языка.* Третья ступень первого этапа наблюдения заключается в сопоставлении статистических данных функционирования пассива и актива по 400 выборок американской и 400 выборок британской авторской речи.

В процессе статистического эксперимента подсчитанные ранее количественно-каче-

Данные анализа монологической речи
в американской и британской прозе XIX–XX вв.

Монологическая речь						
Американский английский				Британский английский		
Синхронные срезы	$x_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)	$x_{cp} \pm AKO$	ИВ	ОКО (%)
1801–1850 гг.	12,4±2,8	15,2+9,6	23%	9,8±2,0	11,8+7,8	22%
1851–1900 гг.	7,2±1,6	8,8+5,6	23%	6,4±1,0	7,4+5,4	18%
1901–1950 гг.	4,8±1,2	6,0+3,6	27%	6,8±1,4	8,2+5,4	21%
1951–1993 гг.	4,6+1,2	5,8+3,4	25%	5,4+1,4	6,8+4,0	25%

ственные параметры были сведены в единую табл. 3.

Исследование показало, что во всех британских и американских литературных текстах отмечается ярко выраженная тенденция к снижению количества пассивных конструкций в британском (с 9,8 до 5,4%) и в американском вариантах (с 12,4 до 4,6%), что дает нам право считать ее общеанглийской тенденцией.

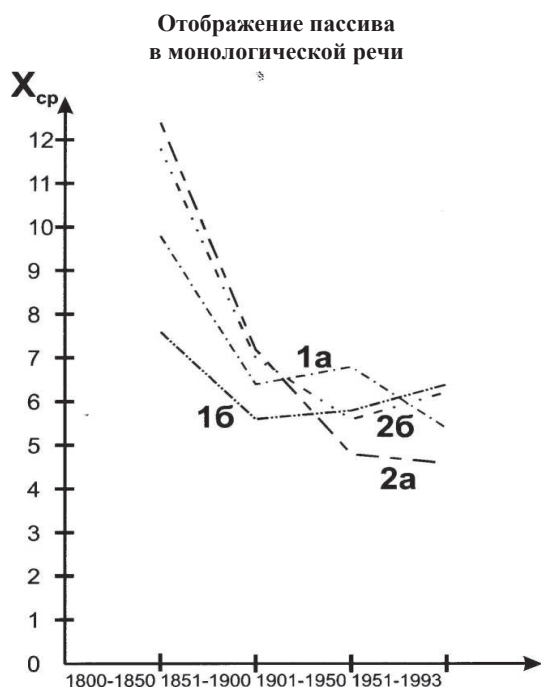
При сопоставлении вариантных данных бросается в глаза сравнительно большой удельный вес функционирования пассивных конструкций в авторской речи американского варианта, свойственный начальному периоду диахронического исследования, а именно первой половине XIX в. Разница между параметрами двух вариантов составляет 2,6%, что ввиду высокой статистической достоверности делает ее весьма существенной и значимой. Это подтверждают и данные таблицы, которые наглядно свидетельствуют о высокой равномерности распределения.

На фоне довольно больших показателей начального периода тем разительнее кажется характер, скорость и объемы реализации обнаруженной тенденции в американском варианте. В этой разновидности английского языка изменения носят ярко выраженный однопольный характер, тогда как в британском варианте в первой половине XX в. происходит

некоторое нарушение тенденции, своего рода регресс, за которым вновь последовало восстановление стремления к снижению удельного веса пассива в глагольной системе.

Об объемах или скорости реализации тенденции можно судить по разнице в показателях начальной и конечной точек диахронического исследования. В авторской речи метрополии она равняется 4,4%, тогда как в языке бывшей колонии она составляет 7,8%. И это произошло за последние два века. Такой ускоренный ход подъязыковых (и, может быть, языковых) изменений, а также результаты исследования глагольной подсистемы (точнее глагольно-наречных сочетаний) в работах М.П. Ивашкина [7, с. 25–30] дают некоторые основания предположить, что в этой области в предыдущие века в американском варианте ввиду его изоляции от метрополии естественный процесс языковых изменений, свойственных британскому английскому, осуществлялся значительно медленнее. Однако действие общеанглийских тенденций (к конвергенции вариантов, снижению удельного веса пассива) привело к выравниванию и даже интенсификации темпов развития языка США.

Подэтапное распределение пассива в авторской речи и речи персонажа, как в оригинальных, так и переводных источниках, можно представить в виде графика. Для этого по оси ординат откладываем действительную



среднюю измеряемой величины ($x_{ср}$). Каждому проценту соответствует 1 см. По оси абсцисс мы отмеряем четыре временных отрезка, каждый из которых соответствует 2 см.

Спад и подъем активности пассивных конструкций в монологической речи наглядно представлены на рисунке (см. выше).

Кривые 1a и 16 данного графика наглядно показывают, что в начале XIX в. (в период с 1801 по 1850 г.) действительная средняя пассива в монологической речи в британском английском выше (9,8%), чем в русском переводе (7,6%). К концу XX в., а именно к 1993 г., на графике весьма наглядно представлена реализация общей тенденции к снижению доли пассива в авторской речи в британском английском с 9,8 до 5,4% и в русских переводах — с 7,6 до 6,4%. Не трудно заметить, что доля пассива в монологической речи русских переводов несколько увеличивается.

Графическое изображение изучаемого языкового явления в американской авторской речи и русских переводах (кривые 2a и 26) показывает, что в первом синхронном срезе (с 1801 по 1850 г.) действительная средняя пассива самая высокая (12,4% в американском английском и 11,8% в русских переводах). К 1993 г. доля пассива в оригиналах заметно снижается (с 12,4 до 4,6% в американской ав-

торской речи и с 11,8 до 6,2% в русской). Небольшой перевес пассивных конструкций наблюдается, однако, уже в монологической речи русских переводов.

Следует учесть, что если действительная средняя пассива в русских переводах, взятая в его сравнении с британскими оригиналами, начинает возрастать только лишь в четвертом синхронном срезе, то увеличение доли пассива в переводах с американского английского начинается уже в третьей разбивке.

Наблюдая за движением графических кривых, можно наглядно видеть, как изменяется действительная средняя пассива в монологической речи американской и британской художественной прозы. В первых двух синхронных отрезках наибольшая частотность пассива выявляется в американской авторской речи ($x_{ср} = 12,4 - 7,2 - 4,8 - 4,6$ в американском английском и $x_{ср} = 9,8 - 6,4 - 5,4$ в британском английском). В XX в. в первом его периоде можно отметить незначительное возрастание доли пассива в британском и американском монологах ($x_{ср} = 6,8$ и $x_{ср} = 4,8$ соответственно).

Полученные данные статистико-вероятностного анализа подязыкового распределения пассивных конструкций имеют определенную практическую значимость и могут быть активно использованы в преподавании теории и практики английского языка в средних и высших учебных заведениях. Они ориентированы на формирование и развитие УК, ОПК и ПК, которые являются важной составляющей в рамках обучения иноязычной коммуникации в сфере профессионального общения [5, с. 8]. Экспериментальные данные исследования пассива с точки зрения семантики и в социолингвистическом аспекте могут быть использованы в тестовых заданиях для организации систематического мониторинга образовательного процесса в рамках текущего и промежуточного контроля на уровне бакалавриата и магистратуры [11, с. 27–29].

Овладение иностранным языком оказывает благотворное влияние на развитие способностей и речедвигательного аппарата, фонематического и интонационного слуха, имитативных способностей, «чувства языка», или способности к догадке, выделению главного, всех видов памяти, произвольного и произвольного запоминания [2, с. 25]. Изучение иностранного языка вносит вклад в развитие таких мыслительных операций, как сопоставление, анализ, синтез [Там же].

Именно для того, чтобы стимулировать эти процессы, необходимо осознать важность про-

цессов изменчивости и устойчивости в языке как два соотносительных языковых свойств, при котором на фоне одного явления осознается другое, не менее исключительное по своей значимости. Поэтому постепенно наряду с проблемой исследования языка как исторически эволюционирующего явления, представляющего собой диалектическое единство статики и динамики, на передний план выдвигаются новые цели и задачи лингвистики, связанные с изучением языка как системы, причем системы не жесткой, застывшей, а оптимально функционирующей. И в этой системе место статистических методов в языковедении весьма огромно. Он не является оппозицией другим направлениям, а напротив, содержит в себе созидательные признаки, позволяющие дополнять совокупность действующих методов нашей науки, расширять возможности исследователей, изучающих языки в любых условиях их функционирования. Определяя перспективу этого лингвистического метода, Н.Д. Андреев писал: «Статистико-комбинаторный анализ, независимо от того, каким будут его достижения, нельзя рассматривать как замену классическому языковедению, которое, видоизменяясь, обновляясь и обогащаясь благодаря синтезу с основными методами – в первую очередь с математическими, – было, есть и остается центральным направлением нашей науки» [1, с. 12].

Список литературы

1. Андреев Н.Д. Статистико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языковедении. Л., 1967.
2. Белова Е.Е. Языковое образование: достижения и цели // Вестн. Минин. ун-та. 2013. № 2(2). С. 25–29.
3. Головин Б.Н. Язык и статистика. М., 1971.
4. Гречанин В.А. Статистические методы исследования текстов // Вестн. Башкир. гос. ун-та. 2018. Т. 23. № 3. С. 773–776.
5. Дунаева Н.И., Суворова О.В. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2020. Т. 8. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1065/770> (дата обращения: 12.07.2022).
6. Звезгинцев В.А. Теоретические аспекты причинности языковых изменений // Новое в лингвистике. Вып. 3. М., 1963.
7. Ивашкин М.П. Синхронно-диахронический анализ переходных процессов в английском языке. М., 1988.
8. Малышева Е.Ю., Цветкова С.Е. Проблемы языковой вариативности на примере структурно-вероятностного анализа пассива в диалогической речи американской и британской художественной литературы XIX–XX вв. и их источников перевода // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 8(151). С. 123–129.
9. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. М., 1968.
10. Серебренников Б.А. Общее языкознание. М., 1970.
11. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2018. Т. 6. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/870/682> (дата обращения: 12.07.2022).

* * *

1. Andreev N.D. Statistiko-kombinatornye metody v teoreticheskom i prikladnom yazykovedenii. L., 1967.

2. Belova E.E. Yazykovoe obrazovanie: dostizheniya i celi // Vestn. Minin. un-ta. 2013. № 2(2). S. 25–29.

3. Golovin B.N. Yazyk i statistika. M., 1971.

4. Grechanin V.A. Statisticheskie metody issledovaniya tekstov // Vestn. Bashkir. gos. un-ta. 2018. T. 23. № 3. S. 773–776.

5. Dunaeva N.I., Suvorova O.V. Problema konkurentosposobnosti lichnosti studenta v usloviyah obrazovatel'noj sredy vuza v otechestvennyh i zarubezhnyh issledovaniyah [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2020. T. 8. № 1. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1065/770> (data obrashcheniya: 12.07.2022).

6. Zvezincev V.A. Teoreticheskie aspekty prichinnosti yazykovykh izmenenij // Novoe v lingvistike. Vyp. 3. M., 1963.

7. Ivashkin M.P. Sinhronno-diahronicheskij analiz perekhodnyh processov v anglijskom yazyke. M., 1988.

8. Malysheva E.Yu., Cvetkova S.E. Problemy yazykovoj variativnosti na primere strukturno-veroyatnostnogo analiza passiva v dialogicheskoy rechi amerikanskoj i britanskoj hudozhestvennoj literatury XIX–XX vv. i ih istochnikov perevoda // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 8(151). S. 123–129.

9. Polivanov E. D. Stat'i po obshchemu yazykoznaniiyu. M., 1968.

10. Sepebennikov B.A. Obshchee yazykoznanie. M., 1970.

11. Smirnova Zh.V., Krasikova O.G. Sovremennye sredstva i tekhnologii ocenivaniya rezul'tatov obucheniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2018. T. 6. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/870/682> (data obrashcheniya: 12.07.2022).

The statistical methods of the study of the author's speech of the American and British fictional prose in the XIX–XXth centuries.

The article deals with the examination of the speech functioning of the passive in the temporary historical perspective. There are revealed and explained the similarities and differences of the reasons, causing the sublanguage distribution of the passive constructions in the wide sublanguage of the fictional prose, one of the most significant spheres of the communication. In the process of the analysis of the sublanguage distribution of the passive constructions there is established the interdependence of the grammatical (syntactical) structure of the text and its content nature.

Key words: *structural and probabilistic analysis, frequency of use of passive constructions, distribution of passive constructions, middle sample frequency, diachronic analysis, synchronous cut.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2022)

Н.В. ТИТАРЕНКО
(Волгоград)

**ОСНОВНЫЕ ЯВЛЕНИЯ
В ГРАММАТИКЕ СОВРЕМЕННОГО
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА**

*Освещаются основные явления в грамматической системе испанского языка. Среди получивших наибольшее распространение рассматриваются изменения в образовании категорий рода и числа. Особо выделены феминитивы, «утрата указательности» указательного местоимения *ese*, изменение формы повелительного наклонения возвратных глаголов во втором лице множественного числа и несогласование по числу местоимений косвенного дополнения при редупликации.*

Ключевые слова: *испанский язык, феминитивы, указательное местоимение *ese*, повелительное наклонение возвратных глаголов, местоимение косвенного дополнения.*

В настоящее время испанский язык занимает одно из ведущих мест в мире по числу говорящих на нем людей. По данным на 15 октября 2019 г., представленным в ежегодном

докладе Института Сервантеса [3], на испанском языке сейчас говорит более 580 млн чел., что составляет 7,6% мирового населения. При этом в настоящее время для 483 млн чел. испанский является родным, что делает его вторым языком в мире по числу нативных носителей. Кроме того, испанский язык является третьим по распространенности среди пользователей сети Интернет, около 8,1% мирового интернет-сообщества, по данным исследования Института Сервантеса, проведенного в июне 2018 г. [4]. В данном исследовании также отмечается, что по распространенности в социальных сетях, например, в Facebook, LinkedIn и Twitter, испанский язык уступает только английскому.

Рост испаноязычного населения и воздействие на язык различных лингвистических и экстралингвистических факторов (распространение интернет-технологий и лингвистическая специфика интернет-дискурса, увеличение числа контактов, пересмотр гендерных и прочих социальных установок) обуславливают актуальность изучения эволюции основных явлений в грамматической системе испанского языка. Все рассмотренные примеры взяты из Корпуса испанского языка и охватывают период с 2001 по 2020 г., орфография и пунктуация авторов сохранены.

Одной из грамматических категорий, где наблюдаются наиболее выразительные изменения, можно считать категорию рода. Все более широкое распространение феминитивов особенно заметно в использовании слов, обозначающих профессии. Испанский филолог Педро Альварес де Миранда в своем докладе «La evolución de la lengua española en el siglo XXI» («Эволюция испанского языка в XXI веке») на конференции Института Сервантеса «La evolución de la lengua española en el mundo» («Эволюция испанского языка в мире») в 2018 г. отмечает, что данное явление в настоящее время подвержено морфологическим колебаниям, т. е. в языке все еще существует традиционная форма и в то же время получают все большее распространение измененные формы [1].

Традиционно в испанском языке выделяют три группы образования рода: подвергающиеся изменениям в зависимости от рода (*el profesor / la profesora*), не подвергающиеся изменениям, но при этом в согласовании показывающие этот род (*el taxista rápido / la taxista rápida*) и так называемые género epíctico, т. е.

имеющие лишь один род (*la gorila*). Однако при образовании новых слов все же возникают сложности с образованием рода. Например, с существительными, оканчивающимися на *-z*, где прослеживаются все существующие в испанском языке тенденции: традиционная (*el juez / la juez*), изменение окончания (*el juez / la jueza*), путаница в применении слов, обозначающих некоторые профессии и образованных путем словосложения, например, 'portavoz' (пресс-секретарь) в выступлениях некоторых политических деятелей приобретает форму 'portavoza', что противоречит всем правилам испанской грамматики.

Это связано с экстралингвистическими причинами – активизацией феминистического самосознания и изменением статуса женщины в обществе. Изменениям подвергаются существующие формы женского рода (*el programador – la programadora / la programadora, el diseñador – la diseñadora / la diseñadora*): *La programadora española que ha troleado* («Испанская программистка, которая затроллила...»), *...es una diseñadora de moda británica* («...модная британская дизайнерша»); *...en el que la diseñadora madrileña homenajeara* («...в котором мадридская дизайнер отдала дань уважения»). Кроме того, при возникновении новых слов, обозначающих профессии, формы мужского и женского рода возникают одновременно (*la desarrolladora, la consultora*): *La desarrolladora compartió un nuevo tráiler* («Разработчица поделилась новым трейлером...»); *...según indica la consultora Gartner* («...по свидетельству консультантки Гартнер»). Особо необходимо выделить слово *la modelo* («модель»), которое вопреки привычной словообразовательной модели испанского языка (окончание *-o* в мужском роде и *-a* в женском) не имело формы женского рода вместе с похожим *el piloto / la piloto*. В настоящее время корпус испанского языка содержит многочисленные примеры, содержащие форму *lamodela*: *Amy Deanna es la modelo tejana que representa* («Эми Деанна – техасская модель, которая представляет...»); *...la modelo se ha visto envuelta en un escándalo* («модель, вокруг которой разгорелся скандал...»).

Избыточное использование слов обоих родов во множественном числе (*los profesores y las profesoras*) на современном этапе уже считается нормой и все реже можно увидеть использование множественного числа по традиционному мужскому роду (*los profesores* при обращении во множественном числе к лицам обоих полов), поскольку борьба женщин за

свои права в испаноязычном мире приобрела массовый характер. Однако следует отметить тот факт, что все чаще встречается новое веяние – использование нейтрального окончания – *e* там, где должно быть родовое традиционное собирательное по мужскому роду 'LOS', или же современное двойное употребление мужского и женского рода 'LOS y LAS', во множестве контекстов разной тематики прослеживается употребление новосозданного, несуществующего в нормативном испанском языке 'LES' – 'les profesores'. Данный феномен встречается как в письменной, так и в устной речи, что позволяет предположить, что это новый виток развития категории рода в испанском языке, но только по прошествии времени можно будет говорить о том, закрепился данный процесс нормативно или остался только в определенном периоде.

Другой грамматический феномен, который выделяет Педро Альварес де Миранда, принадлежит уже к синтаксическому уровню языка. Это так называемая утрата указательности (*des demonstrativis acción*) указательного местоимения *ese*. По мнению лингвиста, в разговорном испанском языке местоимение *ese* все чаще выполняет роль определенного и неопределенного артиклей, теряя свою основную функцию указания. В своем докладе ученый приводит пример из речи телевизионного ведущего прогноза погоды: *Buenas tardes. Esa ola de calor sigue sobre la península* («Добрый день. Эта жара продолжается на полуострове...») вместо *Buenas tardes. La ola de calor sigue sobre la península*... [1]. Можно заметить, что указательное местоимение *esa* не имеет в данном контексте указательной функции, т. к. используется непосредственно после приветствия, а значит, не отсылает к предшествующей информации. Возможность использования данного указательного местоимения при показе объекта на карте исключается, поскольку в этом случае употребляется другое указательное местоимение *este*, которое относится к объекту, находящемуся близко от говорящего. Кроме того, данное явление встречается и в других контекстах, например в радиопередачах или подкастах, где у слушателя нет возможности увидеть, на что указывает данное местоимение. Необходимо отметить, что данное явление встречается только в устной разговорной речи, но Альварес де Миранда допускает возможность утраты местоимения *ese* и модификации системы указательных местоимений испанского языка.

Среди грамматических изменений последних лет, закрепленных в декретах Коро-

левской Академии, можно выделить изменение формы повелительного наклонения возвратных глаголов во 2-м лице множественного числа. Нормативной формой по-прежнему считается прибавление возвратной частицы к форме утвердительного повелительного наклонения на *-ad* с выпадением *-d* (*marchaos, recordaos, lavaos*), с исключением для глагола *irse – idos*. В 2017 г. Королевская академия испанского языка признала допустимость употребления для данного глагола формы *iros*, но в опубликованной академией статье было специально отмечено, что прочие глаголы должны употребляться в соответствии с нормой [6].

Тем не менее в разговорной речи преобладают варианты с инфинитивом вместо формы повелительного наклонения (*marcharos, recordaros, lavaros*): *por favor marcharos de la Real...* («пожалуйста, уйдите из Реала...»); *sólo recordaros que tenéis una oportunidad...* («Но помните, что у вас есть возможность...»); *Lavaros la boca y las manos, antes de llamar...* («Мойте рот и руки перед тем как стучать...»).

В своей статье «*Dejad a la lengua en paz*» («Оставьте язык в покое») Альварес де Миранда отмечает, что грамматические аспекты языка и их эволюцию регламентирует прежде всего академия [2]. Лингвист рассматривает среди прочего и еще одно грамматическое явление, связанное с категорией числа. Феномен изменения числа местоимений в структурах с редупликацией признается Королевской академией как частый. Речь идет о предложениях, когда дублируется местоимение косвенного дополнения в препозиции. На самом деле как в разговорной речи, так и в статьях, опубликованных на сайтах политических партий, можно заметить это явление, например: *...decirle a los ciudadanos la verdad* вместо *...decirles a los ciudadanos la verdad* («...сказать гражданам правду»). Однако следует заметить все же, что при этом рекомендовано в официальных видах дискурса придерживаться соглашения по числу.

Проведенное исследование позволяет проследить эволюцию некоторых грамматических категорий в современном испанском языке. Наиболее характерными изменениями отмечены категории рода и числа, что отражается в широком распространении феминитивов, а также «утрата указательности» указательного местоимения *ese*, изменение формы повелительного наклонения возвратных глаголов во втором лице множественного числа и несогласование по числу местоимений косвенного дополнения при редупликации в препозиции. Высокая динамика развития современного ис-

панского языка, его широкое распространение и значение в мире обуславливают необходимость дальнейших исследований рассмотренной темы.

Список литературы

1. Álvarez de Miranda, Pedro. La evolución de la lengua española en el siglo XXI // I Curso de Verano del Instituto Cervantes: «La evolución de la lengua española en el mundo», 2018 [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Rq4mnKXdaMA> (дата обращения: 14.07.2022).
2. Álvarez de Miranda, Pedro. Dejad a la lengua en paz [Electronic resource] // El país. 2016. № 6. URL: https://elpais.com/cultura/2016/06/30/actualidad/1467295497_943703.html (дата обращения: 14.07.2022).
3. El español, una lengua que hablan 580 millones de personas, 483 millones de ellos nativos // Instituto Cervantes, 2019 [Electronic resource]. URL: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion_anuario_madrid.htm (дата обращения: 14.07.2022).
4. El español: una lengua viva. Informe 2019 [Electronic resource] // Instituto Cervantes, 2019. URL: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf (дата обращения: 14.07.2022).
5. Molina Barthe, Judith. La evolución de la ortografía española desde los inicios hasta hoy [Electronic resource] // Girona: Universitat, 2016. URL: <http://hdl.handle.net/10256/13318> (дата обращения: 16.07.2022).
6. Nota sobre la aceptación de *iros* como forma de imperativo de 2ª pers. plural. [Electronic resource] // Real Academia Española, 2017. URL: <http://www.raeinforma.com/rae-content/uploads/2017/07/«Iros»-imperativo-1-1.pdf> (дата обращения: 14.07.2022).

The fundamental phenomena in the grammar of the modern Spanish language

The article deals with the basic phenomena in the grammar system of the Spanish language. There are considered the changes in the formation of the gender and number among the most prevalent ones. There are emphasized the feminitives, “the loss of demonstrativeness” of the demonstrative pronoun ‘ese’, the change of the form of the imperative mood of the reflexive verbs in the second person of the plural number and the nonagreement by the number of the pronouns of the indirect object during the reduplication.

Key words: *Spanish language, feminitives, demonstrative pronoun ‘ese’, imperative mood of reflexive verbs, pronoun of indirect object.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2022)

Б.В. МЕНЯЕВ

(Элиста)

**РУКОПИСНЫЕ МАТЕРИАЛЫ
НА ОЙРАТСКОМ ЯЗЫКЕ
ИЗ ФОНДОВ ЛАГАНСКОГО
ФИЛИАЛА НАЦИОНАЛЬНОГО
МУЗЕЯ РЕСПУБЛИКИ КАЛМЫКИЯ
ИМ. Н.Н. ПАЛЬМОВА***

Представлен краткий обзор собрания рукописей на ойратском языке, хранящихся в Лаганском филиале Национального музея Республики Калмыкия им. Н.Н. Пальмова. Коллекция является неоднородной: в нее входят ритуальные тексты; молитвы, читаемые при совершении обряда покаяния; наказы и пророчества; художественная литература; руководство и комментарии и др.



Ключевые слова: *рукописи на ойратском языке, каталог, Лаганский филиал Национального музея Республики Калмыкия им. Н.Н. Пальмова, Харцха Убушаев, археографическое описание рукописей.*

Введение. Из истории известно, что на территории Лаганского района Калмыкии в XIX – начале XX в. находилось несколько буддийских монастырей (хурулов) – Северный (Шарс-Багутский), Хапчинский (Ики-Цатанский), Хамхултинский (Бичикен-Цатанский) и др. Сохранившаяся небольшая часть письменного наследия вышеперечисленных монастырей хранится во вновь воссозданных в 1990-е гг. хурулах – «Лагань Дарделинг монастырь» (г. Лагань), Галсанг-хурул (с. Джалыково) и «Цаган-хурул» (пос. Улан-Хол), музеях – «Музей Центрального хурула Калмыкии «Золотая обитель Будды Шакьямуни» (г. Элиста), Лаганский филиал Национального музея Республики Калмыкия им. Н.Н. Пальмова (г. Лагань) и частных коллекциях Калмыкии (г. Элиста, г. Лагань, с. Улан-Хол и др.) и Астраханской области (с. Лиман, с. Яндыки, с. Зензели, пос. Старопромысловка и др.). История духовенства хурулов Лаганского района частично освещена в работах В.З. Церенова «Эркетени» [15] и Г.Ш. Дорджиевой «Репрес-

сированное буддийское духовенство Калмыкии» [1]. Часть рукописей, принадлежавших буддийским священнослужителям Лаганского района Цагану Угаевичу Атхаеву (1900–1981), Осронгу Зунгруевичу Батаеву (1899–1991), ранее была описана Б.В. Меняевым в ряде статей [2, с. 121–134; 4; 5].

Лаганский филиал Национального музея Республики Калмыкия им. Н.Н. Пальмова в настоящее время является уникальным хранилищем историко-культурного наследия калмыцкого народа. В нем хранятся буддийские письменные памятники, исторические документы и фотоматериалы, редкие этнографические экспонаты (буддийские ритуальные предметы, юрта, музыкальные инструменты, традиционная одежда, рыболовецкие снасти и др.), предметы изобразительного и декоративно-прикладного искусства (картины, буддийские танки и др.), интересные образцы фауны (чучела зверей, птиц, рыб), собрания минералов и др. Музей был основан в 1977 г. как районный краеведческий музей, позже в 1984 г. он получил статус филиала Национального музея Калмыкии им. Н.Н. Пальмова.

Ценнейшими экспонатами музея являются письменные источники на тибетском и ойратском языках. Собрание рукописей и ксилографов (39 ед.), хранящееся в музее, было передано в 1970–1980 гг. родственниками священнослужителей Харцхи Убушаева (1890–1975), Степана Теляева (1904–1983) и др. Рукописи, завернутые в ткани и сложенные в картонные коробки, не были занесены в книгу поступлений, имеется лишь краткая информация о поступлении рукописей на тибетском языке: *2 текста на тибетском языке переданы Бюрчиевой Асей Шардаевной. Ул. Свердлова, 50. 3 мая 1991 г.*

Каталог рукописей на ойратском языке. Каталог рукописей, хранящихся в Лаганском филиале Национального музея Республики Калмыкия им. Н.Н. Пальмова, содержит 19 текстов на ойратском языке, завернутых в ткань белого цвета. Это сутры Махаяны, обрядовые тексты, устраняющие последствия злословия, молитвы, заклинательные тексты, астрологические сочинения, пророчества, разъяснения молитв, монашеский устав, исторические предания и др. На некоторых рукописях имеются инвентарные номера, представленные карандашом либо шариковой ручкой, кажется, вполне правомерно предположить, что вся эта коллекция раньше подвергалась упорядочиванию и инвентаризации. Од-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке внутривузовского проекта Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова № 1146 «Коллекция ойратских рукописей хурулов Лаганского района Республики Калмыкия: создание электронной базы данных».

нако в музее отсутствуют опись рукописей и инвентарный журнал.

Представленный ниже каталог включает статьи-описания, каждая из которых состоит из следующих параметров: 1) шифр, 2) название сочинения или начальные строки текста; 3) переписчики; 4) краткая аннотация или описание; 5) археографическое описание (рукопись; форма рукописи (тетрадь, потхи (форма книги, представляющая собой совокупность отдельных листов, удлинённой формы, сложенных друг на друга); количество листов или страниц; размер листа/страницы; количество строк; бумага, тушь или чернила, карандаш; калам (тростниковое перо), перо, шариковая ручка); 6) дополнительные сведения (надписи, пометы, повреждения). В каталоге используется общепринятая система транскрипции ойратских текстов. Для обозначения любых глоссов и интерполяции используется [].

1. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Xamugi medeqčiyin ölmödü mörgömü/ Tögüs bayasxalangtai yekē ulastu-inu/ Хаšang nerṭi хан белгē [1a] (Повесть о Хашан-хане). Хашан-хан – персонаж калмыцкой старописьменной литературы и фольклора. Вариант этой джатаки (древнеиндийские притчи о земных перевоплощениях Будды Шакьямуни) на ойратском языке под названием «Bayasxalangtu oroni Хаšing neretei хān» (Хашан-хан из «счастливой» страны) был зафиксирован в 1906 году учителем Короволукской школы Александровского улуса Шургучи Болдыревым и опубликован в 1927 году в издании калмыцкой комиссии культурных работников в Чехословакии «Хонхо» («Колокол») [14, с. 114–124].

Переписчик: Убушаев Харцха.

Джатака.

Рукопись, тетрадь в клетку, 15 л. (лл. 1–15 лл.), 14x20,5 см, 13 строк, тетрадная бумага, чернила (фиолетовые), перо, пагинация арабскими цифрами с нижним подчеркиванием.

2. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Itegel yabulxa [156] (Принятие Прибежища в Трёх Драгоценностях). Название в тексте дано ошибочно. Сочинение представляет собой ритуальный текст, используемый при проведении «Обряда отрезания черного языка». «Хара keleni хариулху судиг» (Сутра отрезания черного языка). Это небольшое по объёму сочинение было широко популярно у калмыков, о чем свидетельствует множество списков рукописей во многих архивах и частных коллекциях России.

Переписчик: Убушаев Харцха.

Ритуальный текст.

Рукопись, тетрадь в клетку, (лл. 156–16а), 14x20,5 см, 18–24 строк, тетрадная бумага, чернила (синие), перо, пагинация арабскими цифрами.

3. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Itegel yabulxui oro sanaxu-inu [166] (Руководство к Принятию Прибежища в Трёх Драгоценностях).

Переписчик: Убушаев Харцха

Руководство

Рукопись, тетрадь в клетку, (лл. 166–20б.), 14x20,5 см, 19 строк, тетрадная бумага, чернила (фиолетовые), перо, пагинация арабскими цифрами.

4. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Sayan öböğöni sudur [21a] (Сутра Белого Старца). Белый Старец – добуддийское божество у калмыков. Божество долголетия, хранитель жизни и благоденствия. Название написано карандашом. Сочинение представляет собой текст «воскурения» (тиб. bsang) добуддийскому персонажу Белому Старцу. В сочинении речь идет о встрече Будды Шакьямуни с Белым Старцем. Псевдобуддийская «сутра». Этот текст был популярен у калмыков и встречается во многих архивах и частных коллекциях России и Китая.

Переписчик: Убушаев Харцха.

Ритуальный текст.

Рукопись, тетрадь в клетку (лл. 21а–23б), 14x20,5 см, 19 строк, тетрадная бумага, чернила (синие), перо, пагинация арабскими цифрами.

5. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Mu züdeni хагулуш [236] (Отвращение плохих снов). Название написано карандашом. Сочинение представляет собой охранительный текст, читаемый буддийскими священнослужителями мирянам от плохих снов. Текст рукописи хранится во многих архивах и частных коллекциях России и Китая.

Переписчик: Убушаев Харцха.

Ритуальный текст.

Рукопись, тетрадь в клетку (лл. 236–25б), 14x20,5 см, 19 строк, тетрадная бумага, чернила (синие), перо, пагинация арабскими цифрами. Правый край поврежден.

6. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Altan usun хутухаi tam evdeqč хурēi orošba [256] (Лезвие [под названием] «Золотой волос» разрушающий ад). Сочинение, читаемое при совершении обряда покаяния.

Переписчик: Убушаев Харцха.

Ритуальный текст.

Рукопись, тетрадь в клетку, (лл. 256–31а), 14x20,5 см, 19 строк, тетрадная бумага, чернила (синие), перо, пагинация арабскими цифрами.

7. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Āmtani itgel Naγazanan kiged Badma Sambava: Coqto nare bi kiged Coqto bārab-vi adiš kiged Dāmbi Sangyajı terigūten dedē nomiyin ündüsün bāriqči noyud-tu mörgömü:: burxani taralang tolin... [31a]. Текст, читаемый во время ритуала покаяния и раскаивания в грехах.

Переписчик: Убушаев Харцха.

Ритуальный текст.

Рукопись, тетрадь в клетку (лл. 31а–32а), 14х20,5 см, 19 строк, тетрадная бумага, чернила (синие), перо, пагинация арабскими цифрами.

8. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Агауа Balai [32а] (Арья Бала). Арьябала – Авалокитешвара, наиболее популярная и почитаемая из бодхисаттв в буддизме Махаяны. Авалокитешвара – бодхисаттва сострадания и милосердия. В Калмыкии Авалокитешвара известен под двумя именами – Арьябал (от санскр. *Ārya-avalokita*) и Нүдвэр үзгчин бурхн (калька с тибетского “*sruan gas gzigs*” «смотрящий глазами») [Ойратский словарь, 2010. С. 128]. Название написано карандашом. Молитва-гимн Авалокитешваре, Цонкапе, Джебзун Дамбахутухте, мантре «Ом мани падме хум». «Гимны Авалокитешваре имели широкое хождение среди верующих калмыков» [Меняев, 2008. С. 75; Отгонбаатар, Цендина, 2016. С. 189].

Переписчик: Убушаев Харцха.

Молитва-гимн.

Рукопись, тетрадь в клетку (лл. 32а–33б), 14х20,5 см, 19 строк, тетрадная бумага, чернила (фиолетовые), перо, пагинация арабскими цифрами с нижним подчеркиванием.

Текст молитвы-гимна известен в народе под названием «Арьябал». Произносилась речитативом, распевалась верующими. Текст молитвы составлен в стихотворной форме. После каждого четверостишия произносилась мантра «Ом мани падме хум». На письме вместо повтора отмечено крестом.

9. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Om̐ Bazar Darē: xung Okūn šaqji mini jo. Orā derē suji ötör mani adesltēn... [33б]. Молитва «Базар Дари» – Ваджрадхара (санскр. *Vajradhara*, тиб. *rdor rje 'chang* – Держатель ваджры) – изначальный Будда, олицетворение Дхармакаи (тело дхармы). Популярная у верующих молитва. Текст составлен в стихотворной форме. Молитва исполнялась речитативом и распевалась верующими.

Переписчик: Убушаев Харцха.

Молитва-гимн.

Рукопись, тетрадь в клетку (лл. 33б–35б), 14х20,5 см, 19 строк, тетрадная бумага, чернила (синие), перо, пагинация арабскими цифрами.

10. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Ired edü-dü iš üzülkigi tododxan üldüqçi zulu giq-çi iki kölgeni sudur [36а] (Сутра Махаяны «Предсказание о будущем, именуемое «Освещающая лампада»).

Переписчик: Убушаев Харцха.

Наказ и пророчество

Рукопись, тетрадь в клетку (лл. 36а–46а), 14х20,5 см, 19–20 строк, тетрадная бумага, чернила (синие), перо, пагинация арабскими цифрами.

11. Шифр: 4587/Осн. 908; инв. 386

Boqdo Dalai blaman gegeni zârleq [46а] (Наказ Великого Далай-ламы).

Переписчик: Убушаев Харцха.

Наказ и пророчество.

Рукопись, тетрадь в клетку (лл. 46а–47а), 14х20,5 см, 19 строк, тетрадная бумага, чернила (синие), перо, пагинация арабскими цифрами.

12. Шифр: 4587/123

Namu gürgü xamuq blamadu mürgümü:: xamuq buxun-du x xamuq nomın sakusun-du x [1а] («Сутра черного языка»).

Переписчик неизвестен.

Ритуальный текст (см. № 2).

Рукопись, 3 л., 7,5х20,5 см, 19–20 строк, тонкая бумага, шариковая ручка (синяя паста), пагинация полистная. Рукопись завернута в ткань красного цвета.

13. Шифр: инв. 389/4587/911

Om̐ ma ni pad me huṃ: Zurγān üzüq ene-inu [1а] (Ом ма ни пад мех ум. Шесть слогов суть следующее). Толкование значения шестислоговой мантры «Ом мани падме хум».

Переписчик неизвестен.

Комментарий.

Рукопись, 13 л., 6,5х19,5 см, 17–18 строк, плотная серая бумага, чернила, пагинация полистная. Рукопись завернута в ткань красного цвета.

14. Шифр: инв. 4587/111

Saγan öbügüni sudur oršobo: [1а] (Сутра Белого Старца). Двойная рамка.

Переписчик неизвестен.

Ритуальный текст.

Рукопись, 5 л., 8х21 см, 18–20 строк, плотная бумага, карандаш, пагинация полистная (ойратские цифры). См. № 4.

15. Шифр: инв. 4587/114

Xamoq burxān bodhi sadv-nartu mörgümü: ene zurudīn sudurīn udxa... [1а] (Сутра о промежуточном состоянии «Бардо»).

Переписчик неизвестен.

Ритуальный текст.

Рукопись, 20 л., 10,5х22 см, 18–19 строк, плотная бумага, чернила. На обороте карандашом дано маргинальное название сутры: «Zurudin sudur oγoγova».

16. Шифр: инв. 4587/114

На этой рукописи стоит такой же инвентарный номер что и на № 15.

Om̐ so sadi erte caqtu eçige eke хойор-ту арбан насун дēре тоуин... [1а]. Сборник рассказов о пользе чтения «Ваджрачхедика праджня-парамита сутры». А.Г. Сазыкин предполагает, что ойратская версия сборника рассказов «Ваджрачхедика праджня-парамита сутры» появилась не ранее XVIII в., т. к. название данного сочинения не упоминается среди переводов Зая-пандиты [Сазыкин, 1997. С. 140].

Переписчик неизвестен.

Художественное произведение. Идентичный список рукописи хранится в коллекции Улан-Хольского хурула [5, с. 39–42].

Рукопись, 27 л., 7х20 см, 13–20 строк, плотная бумага белого и синего цвета, на листах белого цве-

та имеет двойную рамку, чернила черные и красные, перо.

17. Шифр: инв. 4587/142

Сборник с обложкой коричневого цвета (разрезанная вдоль амбарная книга). Листы в линию. Сборник содержит тексты различного жанра: астрологические таблицы; рецепты; заклинания-дхарани; монашеские обеты; пояснения к буддийским праздникам, история Багутовского хурула; список духовенства этого же хурула до 1931 г.; легенда об уходе части калмыков в 1771 г. в Джунгарию; выдержки из сочинений «об устройстве органического мира» (ойр. *Saba šimiŷin yertüncü*); принятие Прибежища в Трех Драгоценностях, двуязычные тексты (билингвы) – тибетские тексты с подстрочным ойратским переводом.

Переписчик неизвестен.

Рукопись, потхи. 73 л., 10,5x34 см, 25–28 строк. На внутренней стороне обложки надпись карандашом «Дорбидин уг урс урга модон урцта урон Шобун заячита Уту-Бадма гедиг ноёта». чернила черные и красные, перо.

18. Шифр: инв. 4587/110

Onŷ sidi ertē caqtu ecege ekē hoŷortu arban nasān degē... [1a].

Сборник рассказов о пользе чтения «Ваджрачхедика праджня-парамита сутры».

Переписчик неизвестен.

Художественное произведение. См. № 16.

Рукопись, блок-книжка, 33 л., 12x17 см, переплет коричневого цвета с надписью: «Андрей Губин». На переплете наклеен номер «КН № 289». 12–13 строк, плотная бумага. Листы в клетку. Пагинация полистная. Чернила, перо.

19. Шифр: инв. 4587/110. Тот же номер что и № 18.

Xamoq burhan bödhi-sadna-rtu mörgömi... [1a]. (Сутра о промежуточном состоянии. Бардо).

Переписчик неизвестен.

Ритуальный текст.

Рукопись, блок-книжка, 23 л., 10,5x17,5 см, 16–18 строк. Пагинация полистная, чернила, перо. Последний лист поврежден.

Выводы. Представленный выше обзор ойратских рукописей, хранящихся в Лаганском филиале Национального музея Республики Калмыкия им. Н.Н. Пальмова, может служить отправной точкой для дальнейших исследований калмыцких рукописей на ойратском языке XIX – первой половины XX в.

Предварительное изучение текстов рукописей позволило их идентифицировать по каталогам и статьям А.Г. Сазыкина (1988; 2003), В.Л. Успенского (2001), Г. Гэрэлмаа (2005), К.В. Орловой (2002), О. Намджил (2012), Б.В. Меняев (2012), Д.Н. Музраева (2012) и распределить по нескольким группам: ритуальные тексты (Сутра о промежуточном состо-

янии. Бардо – 2 списка, Сутра отрезания черного языка – 2 списка, Сутра Белого Старца – 2 списка, Отвращение плохих снов – 1 список, Молитва, читаемая при обряде покаяния – 2 текста); наказ и пророчество (Сутра Махаяны «Предсказание о будущем, именуемое “Освещающая лампада”» – 1 список, Наказ Великого Далай-ламы – 1 список); художественная литература (джатака «Повесть о Хашанхане» – 1 список, сборник рассказов о пользе чтения «Ваджрачхедика праджня-парамита сутры» – 2 списка); молитва-гимн – 2 текста; Руководство и комментарии – 2 текста. Среди рукописей данной коллекции встречаются два текста исторического содержания: «История Багутского хурула» анонимного автора и предание об уходе калмыков в Джунгарию под предводительством Убаши-хана в 1771 г. Необходимо отметить, что часть рассматриваемых нами ритуальных сочинений являлись популярными у калмыков, списки которых имеются во многих архивах и библиотеках России, Монголии и Китая. Тексты в основном имеют небольшой объем, самое большее 73 листа. Отсутствие филиграней подтверждает их позднюю переписку. Одиннадцать рукописей из коллекции являются автографами гелюнга Хамхултинского хурула Харцхи Убушаева (1890–1975), уроженца хотона Шомток Хамхултинского сельсовета Лаганского улуса.

Ойратское (калмыцкое) письменное наследие, хранящееся в фондах архивов, музеев и библиотек, а также в частных коллекциях, имеет большое значение для исследования духовной культуры и реставрации культовой обрядности калмыков. Оно требует комплексного изучения, каталогизации, издания и сравнительного исследования со списками ойратских рукописей, хранящихся в Монголии и Китае.

Список литературы

1. Дорджиева Г.Ш. Репрессированное буддийское духовенство Калмыкии. Элиста, 2014.
2. Меняев Б.В. Буддийские наказания и пророчества в культуре калмыков и ойратов. Элиста, 2017.
3. Меняев Б.В. К характеристике ойратских рукописей и ксилографов, хранящихся в частных коллекциях Синьцзяна // Вестн. Калм. ин-та гуманитар. исследований РАН. 2012. № 4. С. 175–179.
4. Меняев Б.В. Ойратский письменный источник, посвященный культу огня (на материале рукописи из частной коллекции калмыцкого священнослужителя Осронга Батаева) // Mongolica. 2018. Т. 21. С. 67–70.
5. Меняев Б.В. Рукописное наследие калмыцкого священнослужителя Цагана Атхаева // Фи-

дологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-4(66). С. 39–42.

6. Меняев Б. В. Тексты, посвященные культуре буддхисаттвы Авалокитешвары, у калмыков // Буддийская традиция в Калмыкии в XX веке. Памяти О.М. Дорджиева (Тугмюд-гавджи) 1887–1980. Элиста, 2008. С. 75–89.

7. Музраева Д.Н. Буддийские письменные источники на тибетском и ойратском языках в коллекциях Калмыкии. Элиста, 2012.

8. Намджил О. Каталог ойратских рукописей и ксилографов из частной коллекции Очир-генги (СУАР КНР) // Вестн. Калм. ин-та гуманитарных исследований РАН, 2012. № 4. С. 139–145.

9. Ойратский словарь поэтических выражений / факсимиле рукописи, транслитерация, введение, перевод с ойратского, словарь с комментариями, приложения Н.С. Яхонтовой. М., 2010.

10. Отгонбаатар Р., Цендина А.Д. Два варианта «Магтала мани» // Материалы международной конференции, посвящ. 90-летию российского монголоведа З.К. Касьяненко (30 сент. – 1 окт. 2015 г., Санкт-Петербург). СПб., Улан-Батор, 2016. С. 189–197.

11. Сазыкин А.Г. Каталог монгольских рукописей и ксилографов Института востоковедения АН СССР: в 3 т. М., 1988. Т. 1.

12. Сазыкин А.Г. Каталог монгольских рукописей и ксилографов Института востоковедения Российской академии наук. М., 2001. Т. II.

13. Сазыкин А.Г. Ойратская версия рассказов о пользе «Ваджрачхедики» // Петербургское востоковедение. СПб., 1997. Вып. 9. С. 139–160.

14. Хонхо / сост. Ш. Болдырев. Прага, 1927.

15. Церенов В.З. Эркетени: Земля и люди: Из истории Черноземья. Элиста, 1997.

16. Gerelmaa G. Brief Catalogue of Oirat Manuscripts Kept by Institute of Language and Literature. Ulaanbaatar, 2005. Vol. III.

17. Uspensky V.L. Catalogue of the Mongolian Manuscripts and Xylographs in the St. Petersburg State University Library / compiled by V. L. Uspensky. Tokyo, 2001.

* * *

1. Dordzhieva G.SH. Repressirovannoe buddijskoe duhovenstvo Kalmykii. Elista, 2014.

2. Menyayev B.V. Buddijskie nakazy i prorochestva v kul'ture kalmykov i ojratov. Elista, 2017.

3. Menyayev B.V. K karakteristike ojratskih rukopisej i ksilografav, hranyashchihsya v chastnyh kolekcijah Sin'czyana // Vestn. Kalm. in-ta gumanit. issledovanij RAN. 2012. № 4. S. 175–179.

4. Menyayev B.V. Ojratskij pis'mennyj istochnik, posvyashchennyj kul'tu ognya (na materiale rukopisi iz chastnoj kolekcii kalmyckogo svyashchennosluzhitelya Osronga Bataeva) // Mongolica. 2018. T. 21. S. 67–70.

5. Menyayev B.V. Rukopisnoe nasledie kalmyckogo svyashchennosluzhitelya Cagana Athaeva // Filo-

logicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 12-4(66). С. 39–42.

6. Menyayev B. V. Teksty, posvyashchennye kul'tu bodhisattvy Avalokiteshvary, u kalmykov // Buddijskaya tradiciya v Kalmykii v XX veke. Pamyati O.M. Dordzhieva (Tugmyud-gavdzh) 1887–1980. Elista, 2008. S. 75–89.

7. Muzraeva D.N. Buddijskie pis'mennye istochniki na tibetskom i ojratskom yazykah v kollekcijah Kalmykii. Elista, 2012.

8. Namdzhil O. Katalog ojratskih rukopisej i ksilografav iz chastnoj kolekcii Ochir-gengi (SUAR KNR) // Vestn. Kalm. in-ta gumanitarnyh issledovanij RAN, 2012. № 4. S. 139–145.

9. Ojratskij slovar' poeticheskikh vyrazhenij / faksimile rukopisi, transliteraciya, vvedenie, perevod s ojratskogo, slovar' s kommentariyami, prilozheniya N.S. Yahontovoj. M., 2010.

10. Otgonbaatar R., Cendina A.D. Dva varianta «Magtala mani» // Materialy mezhdunarodnoj konferencii, posvyashch. 90-letiyu rossijskogo mongoloveda Z.K. Kas'yanenko (30 sent. – 1 okt. 2015 g., Sankt-Peterburg). SPb., Ulan-Bator, 2016. S. 189–197.

11. Sazykin A.G. Katalog mongol'skih rukopisej i ksilografav Instituta vostokovedeniya AN SSSR: v 3 t. M., 1988. T. 1.

12. Sazykin A.G. Katalog mongol'skih rukopisej i ksilografav Instituta vostokovedeniya Rossijskoj akademii nauk. M., 2001. T. II.

13. Sazykin A.G. Ojratskaya versiya rasskazov o pol'ze «Vadzhrachchkhediki» // Peterburgskoe vostokovedenie. SPb., 1997. Vyp. 9. S. 139–160.

14. Honho / sost. Sh. Boldyrev. Praha, 1927.

15. Cerenov V.Z. Erketeni: Zemlya i lyudi: Iz istorii Chernozemel'ya. Elista, 1997.

The manuscript material at the Oirots language from the funds of the Lagan Branch of the National Museum named after N.N. Palmov of the Republic of Kalmykia

The article deals with the brief overview of the collections of the manuscripts at the Oirots language of the Lagan Branch of the National Museum named after N.N. Palmov of the Republic of Kalmykia. The collection is mixed, it includes the ritual texts; the prayers, said during the ceremonial of penance; the mandates and prophecies; the fictional literature; the guidance and commentaries, etc.

Key words: *manuscripts at the Oirots language, catalogue, Lagan Branch of the National Museum named after N.N. Palmov, Khartscha Ubushaev, archaeological description of manuscripts.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2022)

Т.Г. БАСАНГОВА
(Элиста)

ВЕРБАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В КАЛМЫЦКИХ НАРОДНЫХ ИГРАХ

Игры для калмыков во все времена имели огромное общественное значение. Возникновение их относится к далекой древности, и в своем развитии они прошли ряд последовательно сменявшихся форм. Вербальный компонент в народных играх калмыков является их неотъемлемой частью, представляя собой краткие и объемные стихотворения, сопровождавшие разные этапы той или иной игры.



Ключевые слова: *детский фольклор, жанр, игра, вербальный компонент, догонялки, прятки, соревнование, жеребьевка, считалка, пальчиковые игры.*

Игры для калмыков во все времена имели огромное общественное значение. Возникновение их относится к далекой древности, и в своем развитии они прошли ряд последовательно сменявшихся форм, соответствовавших общественным отношениям и хозяйственной деятельности народа. Часть игр и развлечений несли у калмыков ритуальные и обрядовые функции, входящих в систему и свадебного обряда.

В игровой деятельности в большей степени проявляются национальный характер и психофизиологические особенности этноса. Народные игры – это наиболее содержательный источник информации о культурно-историческом развитии народа. Известный исследователь Й. Хейзинга в труде «Homo Ludens» изложил культурологическую концепцию игры, в которой она является одним из главных источников культуры, заполняет жизнь народа, становится одним из средств коммуникации у людей. Основная мысль Хейзинга заключается в определении, что игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная» жизнь [22, с. 41].

Исследователями проведена классификация калмыцких игр. Например, игры делятся

на три группы в зависимости от сезона их проведения: 1) игры, в которые играют независимо от времени года; 2) игры, приуроченные к определенному сезону: летние, весенние, зимние, осенние; 3) игры, связанные с определенными обрядами (например, свадебным) [17, с. 251–264].

И. Житецким в основу классификации игр положена сезонность проведения: «большинство игр летние, производимые на дворе, зимою же все население сидит по кибиткам и развлекается главным образом картами, шахматами и игрою на домбре» [13, с. 39].

В основу классификации игр в данной работе будет деление традиционных игр калмыков на игры с вербальным сопровождением и игры без вербального сопровождения. Как правило, вербальный компонент присутствует в массовых играх, в играх-соревнованиях.

Задачей данной работы является исследование фольклорных произведений, которые сопровождали игры калмыков, до сих пор малоизученных. Тексты собраны в результате полевых исследований калмыцких ученых.

К массовым играм, известным у калмыков издавна и носящим массовый характер, относятся игра в прятки (*бултач наадлһн*), «Слепой козел» (*Сохр тек*), «Слепой Ээвя» (*Сохр Ээвэ*), «Мальчик, бегающий под луной» (*Сар дораһур гүүдг көвүн*), элементом которых была жеребьевка, сопровождаемая стихотворением.

У калмыков была популярна вечерняя игра, которая называлась «Мальчик, бегающий под луной» (*Сар дораһур гүүдг көвүн*). Она интересна тем, что содержит вербальный компонент – игровой фольклорный текст. Игроки разбиваются на две команды, становятся друг против друга, держась за руки. Один из играющих произносит следующий текст:

Сар дораһур гүүдг көвүн, сээхн бишкур татдг кевун!
Нарн дораһур гүүдг кевун, нэрн бишкур татдг көвүн!
Одн дораһур гүүдг кевун, ончта бишкур татдг кевун!
Наад захин көвүн нааран гү!

Бегающий под луной мальчик, играющий на прекрасной свирели мальчик!
Бегающий под солнцем мальчик, играющий на тонкой свирели мальчик!
Бегающий под звездами мальчик, играющий на особенной свирели мальчик!
Беги сюда, мальчик с ближнего края!

После произнесения этого стихотворения стоящий с края мальчик из другой команды бе-

жит на противоположную сторону и разрывает цепь.

В игровой культуре калмыков есть игры с незатейливым сюжетом. В этой игре участвуют два или несколько человек, когда один человек с завязанными глазами ловит других. У калмыков эти игры имеют несколько наименований – игра в прятки (бултач наадлһн), «Слепой козел» (Сохр тек), «Слепой Ээвя» (Сохр Ээвэ). Участники игры разбивались на две группы, одна из которых разбегалась врассыпную и пряталась, где только можно было, от глаз партнеров, а другая пускалась на поиски спрятавшихся. В дальнейшем игроки менялись ролями. Один из персонажей данной игры должен быть слепым, его сами участники игры выбирают путем жеребьевки. Затем человеку, которого избрали «водить игру», завязывали глаза, тем самым исключая его из своего круга. Слепой персонаж с этого времени становится представителем иномирья. Таким образом, игра в прятки имеет свою определенную структуру – это зачин, когда по жребию определяется ведущий, собственно игра, концовка игры. Игры калмыков сопровождаются шумом, гамом, весельем, одна из таких игр описана Т.С. Тягиновой под названием *текин би* (танец козла), игра сопровождается дразнилкой животного:

Козел, козел – грязный, / Зад козла в кале / Козел, бе-бе. / Козел, козел израненный, / Зад козла весь в ссадинах [21, с. 144–145].

Наряду с шутивным стихом информант приводит описание игры:

Эта игра возникла давно, в нее играет молодежь. Сейчас молодежь в эти игры не играет, а слушают музыку, радио смотрят телевизор... А в эту игру играли до самого рассвета. Вся молодежь собиралась в одном доме, кто-то один играл на домбре мелодию песни про козла, а другие садились рядом подпевали. Один из юношей надевал вывороченную шубу, шапку, рукавицы, затем подходил к поющей девушке и бодал ее, подражая козлу и издавая звуки. Девушка выходила из игры. И так продолжалось до утра. А эта девушка могла опять начать игру. Вот такая игра [Там же, с. 144].

Игра в слепого «сохор» имеется не только в культуре калмыков, аналогичная игра бытует у многих народов мира. Имеющиеся материалы статей по данной игре говорят о том, что можно назвать более двух десятков народов, у которых подобная игра получила распространение. В игровой культуре башкир сохранилась игра под тем же названием «Һуқыр тәкә» – «Слепой козел». В дан-

ной игре обнаруживается эротическая составляющая, которая в игровой культуре народов Востока, особенно в мусульманских, выражена очень слабо. В описаниях игры «Слепой козел» у народов Европы этот аспект просматривается довольно отчетливо. Традиционно эротическую составляющую ритуала также соотносят с идеей плодородия и процветания. Не случайно в игре принимали участие молодые юноши и девушки [23, с. 32–36].

Согласно полевым исследованиям, среди калмыков детей привлекали игры с ролевым распределением, когда они увлекаются, перевоплощаются, у каждого персонажа есть свой текст, который заучивали играющие. Участники игры, согласно правилам игры, делились на две противоборствующие группы, которые вступали в диалог. Описание этой игры сохранилось на русском языке под названием «Семеро плешивых и один волосатый» и относится к разряду сюжетных. Описание игры сохранилось на русском языке:

Участники игры выбирали «старшину» (ах) и «сироту» (энчин кевюн). «Сирота» становился в стороне от всех остальных, садившихся вместе со «старшиной» на землю. После того, как все усаживались, «сирота» подходил к «старшине» и говорил: «Моя мать родила на льду семь голых мальчиков и одноволосяного и просила мяса на их пропитание». В ответ на это «старшина», указывая на одного из участников игры, говорил: «Возьми барана». «Сирота», подходя к «барану», закрывал ему лицо полкой одежды, слегка ударял пальцем по голове, показав всем игрокам тот палец, которым он касался. «Баран» должен был назвать палец, которым «сирота» трогал его. Если «баран» не угадывал, то «сирота» вводил его. Так же он забирал второго. Каждому из уведенных он давал новое имя (прозвище). После этого «сирота» закрывал с разрешения «старшины» лицо третьему и вызывал (новым именем) одного из двух уведенных. Закрытый должен был назвать подошедшего по имени. Если не узнавал, то «сирота» вводил его тоже. Таким путем «сироте» удавалось постепенно увести всех. После этого «старшина» обращался к «сироте»: «У меня пропал теленок, не видал ли ты его, сирота?» «Сирота» отвечал: «Видал, как твой теленок пошел за телегой». При этом «сирота» выпускал одного из уведенных и говорил «старшине»: «Вот теленок». Все пускались вдогонку выпущенному, ловили его. Игра этим завершалась [Там же, с. 186].

В этой игре представлены скотоводческие мотивы, говорящие о том, ее действие происходило в летний период, когда расцветала природа. Главным действующим лицом в этой игре является мальчик-сирота, которого выбирают сами участники, второй участник и стар-

шего, который также водит игру. По правилам игры эти два участника игры отделялись от остальных, которые изображали баранов. Игра состоит из загадок и отгадок: указать название пальцев, отгадать имя героя. В календарных играх калмыков присутствует смех, который обеспечивает ритуальное воскрешение, т. к. смеху приписывалась способность не только повышать жизненные силы, но и пробуждать их. Это касалось как жизни человека, так и жизни растительной природы [19, с. 203].

Обязательным элементом игры в жмурки был выбор *водящего* путем произнесения считалки. Фольклорной традиции калмыков известен ряд таких текстов, которых именуют как *наадна тоолдгуд* – игровые считалки, опубликовано шесть текстов [5, с. 8–9].

В текстах сказительницы Т.С. Тягиновой зафиксировано четыре образца, обозначенные как *бултач наадн, күүкдин наадн (игра в прятки, детские игры)*.

Известен образец считалки, составленный из наименований птицы или животного. Один из игроков произносил считалку.

Кен хээхмб: Кермн, Ялмн, Ноһала, Девэл, Начн, Зорхн, Кекэля, хокала. гекс!

Кто будет искать: Белка, и тушканчик, летний заяц, зайчик, осенний заяц, сокол, барсук, кукушка, гагара, коршун!*

В конце пересчета произносилось *гекс (коршун)*, которое указывало на водящего.

Сохранился еще один вариант считалки, в тексте которой обнаруживаются калмыцкие имена:

Кен күцх? Кермн, Зельмн, Булһн, Бугни, бурд, чирд, таш!

Кто будет догонять? Кермн, Зельмен, Булгун, Бугни, бурд, чирд, таш! [2].

Тексты считалок-жеребьевок построены в первом случае на названиях животных, во втором случае – на женских и калмыцких именах. В конце считалки произносятся звукоподражание *бурд, чирд, таш* [16, с. 12]. После произнесения звукоподражательных слов в тексте считалки выбывает участник игры, а тот, кто остается, становится водящим:

Кен худлч? Кермн Зелмн, Буур – ботхн, Буг, жиг таш!

Кто врет? Кермен или Зельмен, Верблюд или верблюжонок? Буг, джиг, таш!

* Полевой материал автора. Информант В.Г. Менкенова 1941 г. р., запись Т.Г. Басанговой 1988 г.

Калмыки, как и другие кочевые народы, приучали детей любви к природе, неотъемлемой частью которой были домашние и дикие животные, птицы. Их образы присутствуют в тексте считалки. В них отражены повадки животных:

Керэ, керэ, кенгс, кецин ноха сянгс. / Туула, туула тонгс, / Тугчин зурмн.

Ворона, ворона каркает, собака на склоне горы гавкает, заяц, заяц прыгает, суслик Тугчина.

Таким образом, считалки построены во многом на сочетании непонятных слов без определенного смысла, ибо в верованиях калмыков бытовал запрет на счет. Нельзя было считать людей, домашних животных из-за боязни глаза. В связи с этим верованием калмыки изобрели табу на числа – это запрет говорить действительное число людей, животных: *дөрвн* («четыре») – *хурвнас үлү* («более, чем три»), *тави* («пять»), *дөрвнэс үлү* («более, чем четыре») [6, с. 44–45].

В.Т. Сарангов относительно языка считалок в детском фольклоре калмыков отмечает что «искаженные формы слов рождались в языке взрослых вследствие древнего запрета считать, что должно было обеспечить удачу в охоте, изобилие в хозяйстве. До сих пор некоторые пожилые люди запрещают считать куски хлеба, считая это большим грехом. Подхватив их непонятную лексику, дети создавали свои заумные считалки» [20, с. 131].

Калмыки с самого раннего детства обучали счету, который, согласно полевым исследованиям, проходил в несколько этапов. Сначала в стихотворной форме обучали названиям пяти пальцев на руке: большой палец – *эркэ*, указательный палец – *хумха*, средний палец – *дунд хурһн*, безымянный – *нерн уга*, мизинец – *чигчэ (чигчхэ)*.

По представлениям калмыков, пальцы руки могли разговаривать друг с другом, один из этих разговоров отражен в игре и выглядит следующим образом. Пальцы должны быть сжаты в кулак, затем каждый из пальцев «говорит» свои слова, разжимая кулак.

В разговоре пяти пальцев поминается воровство скота, один палец подстрекает другой:

Эркэ: Хулха кея.

Хумха: Мал авч ирхм.

Дунд: Хааһас авч ирхм?

Нерн уга: Эзн һархла.

Чигчэк: Андһар тэвэд һария

Большой палец: Пойдем воровать.

Указательный: Своруем скот.

Безымянный: Когда хозяин уйдет.

Указательный: Сначала произнесем клятву [9].

Согласно тексту следующей игры, в которой участвуют два человека, они взаимодействуют друг с другом, вступают в диалог. В игре следует обращение к большому пальцу, по правилам игры большой палец должен соприкоснуться с каждым, действия большого пальца повествуют о его веселом времяпровождении:

– Эркэ, эркэ, хээмнь, Эндр ю күцэвүч? – Хумхатаһан хот идлэв, Дундкатаһан ду дууллав, Нерн угатаһан ниргдлэв, Чигчэтэһэн чимкдлэв

Большой палец, большой палец? Чего ты делал сегодня? – С указательным я ел. Со средним песню пел. С безымянным веселился и шумел. С мизинцем щипался [7, с. 5–7].

В другом тексте пальчиковой игры обращаются к мизинцу, жалея его:

Хээмнь, чигчэ, альд йовуч? Эркэ ахтаһан тег орлав. Хумха ахтаһан белг түгэлэв. Дундк ахтаһан мах идлэв. Нерн угатаһан ду дуллав.

Бедный мизинец, где ты был? Со старшим братом Эркэ ходил гулять в степь, с братом Хумха раздавал подарки, со средним пальцем ел мясо, с безымянным пел песни.

При пальчиковой игре, сопровождаемой текстом, исподволь проводилась тренировка пальцев руки, их сгибали в кулак, то расжимали, то сжимали, отгибали вверх и вниз. Тренировка необходима была для подготовки пальцев, особенно большого пальца к стрельбе из лука. Сила большого пальца в стрельбе из лука способствовала меткости и попаданию в цель на охоте. Обычай на охоте обмазывать большой палец жиром первой добычи подчеркивает значимость этого пальца и объясняет появление такого рода обряда.

В калмыцком героическом эпосе богатырей, обладающих меткостью, обозначали эпитетом «имеющий большой палец». Формула «имеющий большой палец» упоминается в тексте благопожелания, адресованного богатырю Хонгору в калмыцком героическом эпосе «Джангар» [10, с. 216].

Смысл эпической формулы «имеющий большой палец» – это меткий стрелок, силой большого пальца правой руки натягивающий тетиву. Формула «плечи – большой палец» присутствует в алтайском эпосе «Когутей»:

Имеющие большой палец не смогут Тебя победить. Носящие воротники не решатся Тебя за ворот

взять. Твои плечи никогда и никем не будут К земле придавлены. Ничья сабля сзади тебя не коснется, Спереди – не рассечет [14, с. 117].

В другом алтайском героическом эпосе «Маадай Кара» натягивание богатырского лука является типическим местом:

...Свой лук, сделанный из ребра, натянув, [Лук] согнув, [тетиву] натянув, Стрелу из камышинки пустил. На кончике стрелы огонь появился, С большого пальца искры брызнули, От выстрела земля задрожала, Поверхность Алтая вздрогнула, Лук, сделанный из ребра, с треском Прямо посередине сломался [15, с. 147].

Кумуляция – это циклическое повторение сюжетных узлов, один из популярных основных приемов создания сказочного сюжета в мировой фольклористике. Кумулятивные сказки, выделяемые в международной научной практике в качестве особого вида (нем. *Zahlmarchen* – «кружащиеся вокруг одного места» и т. д.), построены на многочисленных повторениях эпизодов с включением новых персонажей или повторениях с увеличением числа персонажей. В.Я. Пропп подчеркивал, что кумулятивным сюжетам присуще такое же структурное единство, какое свойственно волшебным сказкам [19, с. 47–48].

В фольклорной традиции калмыков сохранилась кумуляция в стихах, предназначенных для детей под названием «Шел я лунной ночью», бытующего в разных вариантах [4].

Кумуляция распространяется на популярную детскую игру на пальцах «Дунд хурһн» («Искать средний палец»). Правила игры содержатся в комментарии:

Негнь дунд хурһан бултулх, хойрдгчнь хээһэд олж авх. Хээхин өмн күүндвр кех. Олж авад, чимкэд һарһх.

Один из игроков должен спрятать средний палец, второй должен искать. Перед тем как начать искать средний палец, нужно поговорить с ним.

– Дунд хурһн, – Хама хонвч? (хаанад хонв) – Ю зооглвч? (өвцүн, ууц зооглув) – Өвцүн, ууцннь яһла? – Хаана хар ноха хулснур авад гүүж одла. – Хулсн яһла? – Түүмрт шатла. – Түүмр яһла? – Хурт унтрж одла. – Хурчн яһла? – Нарн һарад хагсачкхла. – Нарн яһла? – Үүлн бүрклэ. – Үүлн яһла? – Салькн көөчклэ. – Салькн яһла? – Хамхул көөлэ. – Хамхул яһла? – Һаснд торла. – Һасн яһла? – Һазр дор орла. – Кезэ һарһж өгх? – Текин өвр тенгрт күрхлэ. Темэнэ сүүл һазрт күрхлэ, һарһж өгх.

– Средний палец, где ты ночевал? – У хана ночевал. – Что ты ел? (өвцүн, ууц зооглув). – Я отве-

дал мясо с грудной кости овцы, затем отведал мясо с крестцовой кости овцы. – Өвцүн, ууцннь яхла? – Куда делись грудная и крестцовая части овцы? – Ханская черная собака забрала все и убежала в камыши. – А где камыш? – Сгорел в пожаре. – А где пожар? – Он потух под дождем. – А где дождь? – Вышло солнце и осушило. – А где солнце? – Его закрыло облако. – А где облако? – Солнце прогнало. – А где ветер? – Погнал чертополох. – А где чертополох? – Зацепился за колышек. – А где же колышек? – Он исчез под землей. – А когда его вытащат? – Когда козлиные рога достанут до самого неба. Когда верблюжий хвост достигнет земли, тогда выйдет.

Главный персонаж этого кумулятивного текста – средний палец, которому задают вопросы, таким образом он проходит испытание. К перечню действующих лиц относятся природные стихии (ветер, огонь, дождь), животные персонажи (черная собака), пищевой код представлен частями бараньей туши – грудной и крестцом овцы, растительный код – чертополохом. Формула времени *Когда козлиные рога достигнет до самого неба. Когда верблюжий хвост достигнет земли, тогда выйдет* нашла отражение в малом жанре калмыцкого фольклора – заговоре [8, с. 69].

Текст пальчиковой игры «постройка джолума» звучал в форме вопроса и ответа. Вопрос звучал таким образом: Что это? Эти два пальца – *ширдык* – войлочная подстилка, еще два пальца – это хозяйева дома, возлежащие на ней, еще один палец – это собака, охраняющая дом. В результате причудливого сплетения десяти пальцев участником игры должен быть построен *джолум*, таким образом в игре отражена картина кочевой жизни*.

Постройка войлочной юрты отражена в комментарии в игре «Береги огонь».

Цээлһвр: зүн хариннь эркэ, хумха, нерн уга хурһдан негдүлэд, ишкэ герин кев һарһх. Улдсн дунд, чигчэ деер барун хариннь хумха дундк хойр хурһан деернь тэвэд, шатта худгин кев һарһх. Иигэд хурһдан көндэхэд наадна.

Пояснение: большой палец левой руки, указательный, безымянный нужно соединить, а в результате появятся контуры войлочной юрты. Оставшийся средний палец, мизинец, безымянный палец располагают сверху, появляются контуры колодца со срубами. Так, двигая пальцами, играют.

По правилам игры один из пальцев правой руки войти в юрту:

– Зүн өнцгэрнь орнав. – Зууһач ноха бээнэ. – Барун өнцгэрнь орнав. – Мөргэч үкр бээнэ – Ардахарнь орнав. – Ишклэч мөрн бээнэ. – Ораһарнь орнав. – Нэ, ор! (Бэрэд авх).

– Если зайдешь с левой стороны, там – кусачая собака, Если зайдешь с правой стороны, там – бодливая корова. Если сзади зайдешь, там – ржущий конь. – Тогда войду через крышу. – Заходи (Тогда можно поймать)**.

У монголов подобные игры носят название игр мастерства рук – «Поймай указательный палец» (Хомхой хуруу барих), «Найди средний палец» (Дунд хуруу олох), «Построить гору Сумеру» (Сумбэр уул босгох) [18, с. 364–376].

Жеребьевка, проводимая в детских играх, проводилась на рукояти плети, по-другому этот процесс назывался *канаться*. В этом процессе участвовало несколько человек, представители соревнующихся групп для определения, кому первому «водить» в игре, участвовали в жеребьевке – поочередно перехватывали палку руками от одного конца до другого. При жеребьевке один играющий спрашивает второго:

Аль йовж йовнач? / Уул орж йовнав? / Уулас яахар? / Малян ишд оч йовнав. Бийдэн негиг. / Нанд негиг.

Куда идешь? / Что будешь делать на горе? / Иду за рукояткой плети / себе одну / и мне одну [2].

Согласно тексту, сначала нужно пойти на гору, где растет одинокое дерево. Из него нужно сделать рукоятку плети, на которой игроками проводится жеребьевка.

В фольклоре калмыков сохранились свидетельства, из каких пород дерева сделана рукоятка плети. Плетка *маля*, рукоятка которой сделана из *таволжника*, была непременным атрибутом путника, мужчины считали, что плеть нужна, чтобы отгонять демонологические существа – *эрликов, шулмусов****.

В калмыцком героическом эпосе «Джангар» так поэтично описана плеть богатыря Хонгора:

В правую руку он (Хонгор) взял / Рубчатую черную плеть, / Сердцевина которой сделана из шкур семидесяти волов, / Верхний слой из шкур восьмидесяти волов, / Рукоять ее – из кизиловой

* Полевой материал автора. Информанты – Б.М. Тутраева, Ш.В. Боктаев, запись Т.Г. Басанговой 2008 г.

** Там же.

*** Полевой материал автора. Информант И. Мутяев, запись Т.Г. Басанговой 2008 г.

го дерева, одиноко выросшего около травы-осоки [12, с. 60–61].

Таким образом, рукоять плети, согласно текстам калмыцкого фольклора, может быть изготовлена из кизила или таволги, но деревья должны расти одиноко или на вершине горы, или в безлюдной местности. У калмыков, как и у многих народов, существовал запрет на рубку одинокого дерева, согласно анимистическим представлениям калмыков. Тема данного запрета продолжена в калмыцкой поговорке: нельзя рубить одинокое дерево – нельзя обижать единственного сына у родителей [6, с. 12].

У калмыков одинокие деревья также являются объектом почитания. Как отмечает Т.Г. Басангова, согласно древним верованиям народа, одиноко растущее дерево считалось «местом» духа-хозяина данной местности. Обособленно растущие деревья называются *өнчн модн* ('сиротливое дерево'), *һанц модн* ('одинокое дерево'). Почитаемые в народе деревья назывались *сетр модн* ('сакральное дерево') [3, с. 595].

Герой считалки идет на вершину горы, чтобы срубить одинокое дерево, и тем самым нарушает запрет. В считалке от сказителя Ш.В. Боктаева нет обозначения дерева. Герой идет на вершину горы. Видимо, на название дерева (модн) наложено табу (следствие религиозных представлений).

Плеть-маля обладает эпический богатырь, тоже нарушающий запрет, как отмечает А.А. Бурькин, «он также должен оказаться победителем духа-хозяина местности, поскольку только это позволяет ему обзавестись данным предметом, а сама рукоятка плети превращается в предмет, оттеняющий героизм ее хозяина и, возможно, обладающий магической силой, поскольку он приобретен от сверхъестественного существа – духа-хозяина» [11, с. 134].

Таким образом, плеть и ее рукоятка, изготовленная из одинокого дерева, служила оберегом для участников игр. Последние проводились до самого позднего времени суток, оберегая людей от демонологических существ, активизировавшихся ночью.

Анализ игр калмыков показал, что вербальный компонент в народных играх является их неотъемлемой частью, представляет собой краткие и объемные стихотворения, сопровождавшие разные этапы той или иной игры. Определена терминология в обозначении народных игр, в основе которой лежит ключевое слово *һаадн* – «игра». В фольклорных текстах

отражены древние анимистические представления калмыков, запреты.

Исполнение игровой поэзии требует особого мастерства, поскольку она имеет свой особенный язык, иногда построенный на бессмыслице. Определяющей чертой в этих текстах был ритм и скорость произнесения в подвижных играх, играх-соревнованиях.

Многие вербальные тексты построены на диалогах (пальчиковые игры). Тексты игровой поэзии отражают хозяйственную деятельность кочевников-калмыков, животный и растительный мир степи, они генетически связаны с текстами героического эпоса калмыков «Джангар», поговорками, заговорами. Игры калмыков ориентированы, прежде всего, на детство, они развивали в детях ловкость, сноровку.

Словарь непереведенных слов

Бишкур – свирель.
Джолум – юрта жоломейка.
Сохор – слепой.
Сумеру – мифическая волшебная гора.
Сумбэр уул – гора Сумбер (Сумеру).
Хумха – указательный палец руки.
Эрке – большой палец руки.

Список литературы

1. Алтн чеэжтэ келмрч Боктан Шаня (= Хранитель мудрости народной Шаня Боктаев). Элиста, 2010.
2. Басангова Т.Г. Дерево в калмыцкой фольклорной традиции // Национальные образы мира в художественной культуре: материалы Международ. науч. конф., приуроченная к 85-летию со дня рождения выдающегося литературоведа, философа, культуролога Г.Д. Гачева (1929–2008) (г. Нальчик, 24–26 октября 2014 г.). Нальчик, 2015. С. 594–600.
3. Басангова Т.Г., Манджиева Б.Б. О типологических связях калмыцкого и балкарского фольклора (на примере детской песни) [Электронный ресурс] // Новые исследования Тувы. 2015. № 3. URL: https://www.tuva.asia/journal/issue_27/8176-basango-va-mandzhieva.html (дата обращения: 20.07.2020).
4. Бичкдудин амн үгин билгин антолог. Барт белдснь Б.Б. Оконов. Элст, 1990.
5. Богаева Л.Ф., Очирова О.Ш. Дегдэмл. Калмыцкий детский фольклор. Элиста, 2009.
6. Борджанова Т.Г. Обрядовая поэзия калмыков. Элиста, 2007.
7. Борджанова Т.Г. Магическая поэзия калмыков: исследования и материалы / Калмыц. ин-т гуманитар. исслед. РАН. Элиста, 1999.
8. Бурькин А.А. Почему рукоятка плети Хонгора сделана из одинокого кизилового дерева? (еще один этнографический комментарий к мотивам

- «Джангара») // Калмыки и их соседи в составе Российского государства. Элиста, 2002. С. 162–164.
9. Государственный архив Ростовской области. Ф. 55. Запись И.И. Попова.
10. Джангар. Эпический репертуар Мукебюна Басангова. Элиста, 1988.
11. Джангар: калмыцкий героический эпос (тексты 25 песен) / сост. А.Ш. Кичиков; ред. Г.И. Михайлов. М., 1978. Т. 1–2.
12. Житецкий И.А. Очерки быта астраханских калмыков: Этнографические наблюдения 1884–1886 гг. М., 1893.
13. Когутей. Алтайский героический эпос. М., 1935.
14. Кузьмина Е.Н. Указатель типических мест героического эпоса народов Сибири. Новосибирск, 2005.
15. Манджикова Б.Б. Изобразительные слова в современном калмыцком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Элиста, 1983.
16. Омакаева Э.У. Игровая культура калмыков: типология и специфика // Монголоведение. 2003. № 2. С. 251–264.
17. Омакаева Э.У. Народные игры // Калмыки. М., 2010. С. 364–376.
18. Пропп В.Я. Фольклор и действительность: избр. ст. / сост., ред., предисл. и примеч. Б.Н. Путилова. М., 1976.
19. Сарангов В.Т. Фольклор калмыцкого народа: учеб. пособие. Элиста, 2010.
20. Т.С. Тягинован амн урн үгин көрүгэс (= Фольклорные материалы из репертуара Т.С. Тягиновой). Самозапись 2004–2011 гг. / сост., коммент. Б.Б. Горяевой. Элиста, 2011.
21. Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры / сост., пер. и авт. вступит. ст. Д.В. Сильвестров. М., 1997.
22. Шагапова Г.Р. Календарные обряды в игровой культуре башкир (на примере игры «Сукур тэк» – «Слепой козел») // Проблемы востоковедения. 2013. № 4(62). С. 32–36.
23. Эрдниев У.Э. Калмыки: Историко-этнографические очерки. 3-е изд., перераб. и доп. Элиста, 1985.
- * * *
1. Altn cheejtə kelmrch Boktan Shanya (= Hranitel' mudrosti narodnoj Shanya Boktaev). Elista, 2010.
2. Basangova T.G. Derevo v kalmyckoj fol'klornoj tradicii // Nacional'nye obrazy mira v hudozhestvennoj kul'ture: materialy Mezhdunar. nauch. konf., priurochennaya k 85-letiyu so dnya rozhdeniya vydayushchegosya literaturoveda, filosofa, kul'turologa G.D. Gacheva (1929–2008) (g. Nal'chik, 24–26 oktyabrya 2014 g.). Nal'chik, 2015. S. 594–600.
3. Basangova T.G., Mandzhieva B.B. O tipologicheskikh svyazyah kalmyckogo i balkarskogo fol'klora (na primere detskoj pesni) [Elektronnyj resurs] // Novye issledovaniya Tuvy. 2015. № 3. URL: https://www.tuva.asia/journal/issue_27/8176-basangova-mandzhieva.html (data obrashcheniya: 20.07.2020).
4. Bichkdydin amn ygin bilgin antolog. Bart bel'sn' B.B. Okonov. Elst, 1990.
5. Bogaeva L.F., Ochirova O.Sh. Degdaml. Kalmyckij detskij fol'klor. Elista, 2009.
6. Bordzhanova T.G. Obryadovaya poeziya kalmykov. Elista, 2007.
7. Bordzhanova T.G. Magicheskaya poeziya kalmykov: issledovaniya i materialy / Kalmyc. in-t gumanitar. issled. RAN. Elista, 1999.
8. Burykin A.A. Pochemu rukoyatka pleti Hongora sdelana iz odinokogo kizilovogo dereva? (eshche odin etnograficheskij kommentarij k motivam «Dzhangara») // Kalmyki i ih sosedi v sostave Rossijskogo gosudarstva. Elista, 2002. S. 162–164.
9. Gosudarstvennyj arhiv Rostovskoj oblasti. F. 55. Zapis' I.I. Popova.
10. Dzhangar. Epicheskij repertuar Mukebyuna Basangova. Elista, 1988.
11. Dzhangar: kalmyckij geroicheskij epos (teksty 25 pesen) / sost. A.Sh. Kichikov; red. G.I. Mihajlov. M., 1978. T. 1–2.
12. Zhiteckij I.A. Ocherki byta astrahanskikh kalmykov: Etnograficheskie nablyudeniya 1884–1886 gg. M., 1893.
13. Kogutej. Altajskij geroicheskij epos. M., 1935.
14. Kuz'mina E.N. Ukazatel' tipicheskikh mest geroicheskogo eposa narodov Sibiri. Novosibirsk, 2005.
15. Mandzhikova B.B. Izobrazitel'nye slova v sovremennom kalmyckom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Elista, 1983.
16. Omakeeva E.U. Igrovaya kul'tura kalmykov: tipologiya i specifika // Mongolovedenie. 2003. № 2. S. 251–264.
17. Omakeeva E.U. Narodnye igry // Kalmyki. M., 2010. S. 364–376.
18. Propp V.Ya. Fol'klor i dejstvitel'nost': izbr. st. / sost., red., predisl. i primech. B.N. Putilova. M., 1976.
19. Sarangov V.T. Fol'klor kalmyckogo naroda: ucheb. posobie. Elista, 2010.
20. T.S. Tyaginovan amn urn ygin көрүгөс (= Fol'klornye materialy iz repertuara T.S. Tyaginovoj). Samozapis' 2004–2011 gg. / sost., komment. B.B. Goryaevoj. Elista, 2011.
21. Hejzinga J. Homo Ludens: Stat'i po istorii kul'tury / sost., per. i avt. vstupid. st. D.V. Sil'vestrov. M., 1997.
22. Shagapova G.R. Kalendarnye obryady v igrovij kul'ture bashkir (na primere igry «Cukyr teke» – «Slepoj kozel») // Problemy vostokovedeniya. 2013. № 4(62). S. 32–36.
23. Erdniev U.E. Kalmyki: Istoriko-etnograficheskie ocherki. 3-e izd., pererab. i dop. Elista, 1985.

The verbal component in the Kalmyk folk games

The games for the Kalmyks have always had a significant social meaning. Their origin is relevant to the remote antiquity, they went through the row of the gradually changing forms in their development. The verbal component in the folk games of the Kalmyks is an essential part, presenting the short and volume poems, conducting the different stages of the games.

Key words: *children's folklore, genre, game, verbal component, tag, hide and seek, competition, drawing of lots, counting-out game, fingerplay.*

(Статья поступила в редакцию 12.08.2022)

М.С. МУНГАШЕВА, М.Р. ОВХАДОВ
(Грозный)

КОНЦЕПТ НАНА «МАТЬ» В ЧЕЧЕНСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Рассматриваются особенности реализации концепта «мать» в паремиологическом фонде чеченского языка. Концепт «мать», являясь ядром семейно-родственных отношений, отражает морально-нравственные ориентиры языковой личности. Анализ языкового материала позволил выявить ключевые национальные особенности образа матери.

Ключевые слова: *мать, концепт, паремии, семейно-родственные отношения, семантика.*

Концепт «мать» представляет большой интерес для понимания духовной культуры народа, т. к. ценности и модели семейной структуры отражают культурную картину мира этноса. Обзор паремиологического отражения концептуального поля номинации «мать» видится наиболее актуальным для описания морально-нравственных канонов рассматриваемой этнокультуры.

В паремиях актуализируются наиболее распространенные этностереотипы мировосприятия и стандарты поведения в рамках своей культуры. Изучение концепта «мать» в паремиологической репрезентации позволит определить уникальные признаки гендерной роли женщины в семейной системе, которая

у коренных народов является исторически и культурно обусловленной.

Концепт – это ментальное образование, содержащее в себе понимание индивидом реальности, его знания о мироустройстве относительно отдельного сегмента, основанное на опыте прошлых поколений. Являясь частью картины мира языковой личности, концепт субъективно осмысливается, отражая ценностные ориентиры как отдельного человека, так и всего языкового сообщества. Концепт признается базовой единицей культуры, принадлежащей коллективному сознанию [7; 8].

Концепт «мать» относится к универсальным концептам в каждой лингвокультуре, являясь наиболее значимым как социально, так и культурно. Языковые средства репрезентации *нана* «мать» в чеченском языке дают возможность получить представление об образе матери в чеченской культуре.

Коренные народы особое внимание уделяют сохранению культуры посредством следования традициям, которые ярко актуализируются в межличностных, семейных отношениях. Образ матери в каждой культуре занимает наиболее значимое место. Мать выступает носителем, передающим стереотипизирующий опыт следующему поколению, чем и обозначена ценностная характеристика ее роли в семье и культуре.

Для чеченской культуры особо возвышенное отношение к матери со стороны детей обусловлено еще и религиозными предписаниями. В исламской религии значимость матери выше отца. Не получив одобрения матери, не войти в рай. Рай под ногами матери. В Священном Коране повелевается в первую очередь прислушиваться к матери [1; 6].

Материнская всеобъемлющая любовь – словно молитва о детях. Любовь проявляется не только в нежности, заботе и самопожертвовании, но и в строгости. Однако даже ругань матери – это добро. Приводится пример, в котором материнская брань номинируется молитвой. Когда мать вынуждена наказать ребенка, она не может нанести ему удар в полной мере, ее побои слабы, больше носят символический характер, нежели желание причинить боль. Матери все прощается: *Нанас ийна чов ца лозу* («Рана, нанесенная матерью, не болит»); *Нанас берана тохале, шен куьйга Кел Гайба боьхку* («Прежде чем ударить ребенка, мать кладет подушку под руку», эквивалент: *Родная мать и высоко замахивается, да не больно бьет*); *Нанас шена тоьхча а, бер нене*

кхойкху («Даже если мать ударит, ребенок все равно зовет мать») [4].

Здесь передается мысль о том, что ребенок никогда не отказывается от матери, даже если она ругает, за помощью ребенок обращается к ней же. *Ненан дов – дола* («Брань матери – есть молитва (за ребенка)»); *Ненан дог кьинхетаме ду* («Материнское сердце сострадательное»); *Ненан собар йист йоцуш ду* («Терпение матери безгранично»); *Ненан дог эца лаахь, бер хьаста* («Если хочешь утешить мать (угодить матери), приласкай ее ребенка») [Там же].

Роль материнства в чеченской культуре пользуется большим уважением и почетом. В социуме жестко порицается неуважительное и непочтительное отношение к матери. Пренебрежительное отношение расценивается как грех.

Дети проявляют тепло и внимание к матери, чем заслуживают признание в обществе. Принято прислушиваться к советам матери, получать ее одобрение. *Ненан сий динарг махко а лерина* («Проявившего уважение к матери почитает родина»); *Нана кьинтлера ца яьлча, вижса латта дац* («Обидевшему мать нет места на земле ни живым, ни мертвым», буквально: «Тому, кого мать не простила, нет земли для погребения») [Там же].

Привлекает внимание то, что в чеченской культуре не поощряется стремление человека к личному благополучию, если это не одобрено матерью и отцом. Возможно, речь идет о поиске личного счастья без учета интересов родителей: *Да-нана делхош гулдинарг хайраза дайна* («Заработанное на слезах матери и отца было потрачено бесполезно»); *Да-нана а делхош лохьучу ирсана тIаьхьа кхуьур вац* («Не угнаться за счастьем, которое заставляет плакать мать и отца») [Там же].

В приведенных примерах смыслообразующей мыслью является то, что цель жизни, не одобряемая матерью и отцом, никогда не принесет счастья человеку. Все неудачи и неблагоприятные ситуации, имеющие отношение к вопросу социальных взаимодействий, где проявляется личность ребенка, всегда отсылают к проблемам воспитания. Матери приписывается вина за все недостатки ребенка. Манифестируется идея о схожести матери и ребенка, о том, что ребенок будет отражением всего хорошего и плохого, правильного и неправильного, что вложила мать через воспитание. Метафорически доносится мысль о том, недостатки матери преувеличенно проявляются в ребенке: *Ненан хьажа тIехь сет хилча, бекъа ерриг а чIамара хилла* («Если у лошади звездочка на лбу, жеребенок весь белолобый будет. Какова matka, таковы и детки») [Там же].

Как в любой культуре, образ матери символически отражает традиции и обычаи, которые передаются ребенку через воспитание. Образ матери представлен как пример терпеливой, справедливой женщины, прививающей своему ребенку идею о проявлении терпения. В нижеприведенном примере, на наш взгляд, передается идея о том, что отцу отведена роль обучающего ребенка каким-то навыкам и умениям, жизненным ориентирам, а матери следует научить ребенка справляться с чувствами и эмоциями, т. е. эмоционально-чувственный аспект воспитания предоставлен матери: *Нанас соба рло, дас хьекъал* («Мать учит терпению, отец уму»); *Нена нишурица ламийна мотт валлалц биццало* («Язык (родной), впитанный с молоком матери, никогда не забудется») [4].

В данных примерах постулируется идея о том, что мать выступает связующим звеном между ребенком и отцом, без которой эта связь утрачивается. При отсутствии матери отец отдаляется от ребенка и охладевает. Обобщая материал, можно сказать, что, теряя мать, ребенок теряет обоих родителей.

Мать является опорой, на которой держится вся семья. Подчеркивается ценность и первостепенность матери в семье. Мать во внутреннем мире ребенка является доминирующим образом, т. к. в ранние годы большую часть времени ребенок проводит именно с матерью, в период формирования у ребенка представлений о добре, ласке, заботе посредством постоянного тактильного и эмоционального контакта: *Нана йоцчу берана да а хераволу* («У ребенка, потерявшего мать, и отец отдаляется»); *Нана дIаяьлча, де хдевашиа хуьлу* («Когда мать умирает, отец превращается в дядю (отец отдаляется от ребенка)»); *Нана яцяхь, да а вац* («Если матери нет, значит, и отца нет»); *Ненан дог, ден дог доьзалца цхьаь дац* («Сердце матери и сердце отца не равноценны в отношении детей»); *Да воцубербудаци, нана йоцубербудоду* («Потерявший отца – не сирота, потерявший мать – сирота»); *Нана винар гяцахь, да а хийра хуьлу* («Если мать не родная, то и родной отец станет как не родной») [Там же].

К матери всегда придут за советом, за помощью, за поддержкой. Мать всегда защитит. Приведенные примеры репрезентируют незаменимость матери. Воплощение всей радости жизни в образе матери. Мать является олицетворением света и уюта, вокруг нее собирается вся семья. Матери всегда можно довериться. Она всегда на стороне своих детей. Мать – неизменная надежная опора в любой жизненной ситуации. В пословицах о смерти матери используются метафоры: *даг тIера зезаг-*

дужу (букв. «с сердца цветок падает», литературный перевод: «Радость жизни пропадает»; цветок символизирует радость, интерес, украшение жизни человека); *даг т1ера кайн зезаг дужу* (букв. «с сердца белый цветок падает», литературный перевод: «Радость жизни пропадает»; белый цветок – символ чистоты, доброты, нежности, благодарности, искренней, безусловной любви).

Потерявший мать ребенок считается уязвимым, утратившим защиту и покровительство взрослого: *Нана д1аяльча, даг т1ера кайн зезаг дужу* («Когда умирает мать, уходит радость жизни»); *Нана елча, везавер д1адолу, деган зезаг дужу* («Когда умирает мать, некому показывать свои капризы, радость жизни уходит»); *Нана йоцчу берана шелонан хьу атта кхета* («Ребенок, у которого нет матери, легко простужается (слаб здоровьем)»); *Нана йоцчу денц1а йол, цаяьлла бен, цайоглу* («Замужняя дочь редко посещает отчий дом, если матери не стало»); *Нанасчул мерза яхсума цхана а зудчо цайина* («Нет еды вкуснее, чем та, что приготовлена матерью») [4].

В следующих примерах заложена информация о том, что мать остается недооцененной детьми. К ней могут проявлять несправедливость повзрослевшие дети. Мать может расцениваться обузой взрослыми детьми, где ни один из многочисленных детей, воспитанных одной матерью, не хочет брать на себя ответственность за мать. И, возможно, дети даже не будут огорчены смертью матери: *Нанна марчо эца вахнарз вота еттаи лелла* («Отправившийся за саваном для матери (сын) развлекался»); *Нене итт беркхабало, итт берецхья нана ца кхабало* («Мать может десять детей содержать, десять детей не могут одну мать содержать»). Эквивалент: *Мать кормит детей – сохнет, а они по ней и не охнут* [Там же].

Мать общепризнанно является незаменимой для детей, источником любви, забота, ласки, внимание. Для матери ребенок всегда видится как нуждающийся в ней младенец, независимо от возраста. Душой и мыслями мать всегда рядом со своим ребенком. Для матери самое дорогое в жизни – ее дитя, кому она посвящает всю себя. Мать всегда чувствует своего ребенка, материнская интуиция настроена на реагирование на малейшее изменение состояния ребенка. Эта связь отражается и ребенком. Ребенок чувствует себя комфортно и уверенно, когда мать спокойна. Если мать расстроена и обеспокоена, внутренний мир ребенка, находящийся под защитой материнской заботы, рушится. Ребенку передается тревога матери в преувеличенном объеме: *Нана йилхи-*

ча, бер дилхина, бер дилхича, да вилхина («Когда мать плачет, плачет и ребенок, когда ребенок плачет, плачет и отец» (мать – основа всей семьи)); *Нанна шен бер даима жима хета* («Для матери ребенок всегда остается маленьким», эквивалент: *Для матери ребенок до ста лет детенок*); *Ненан са бераца ду: цо дууш а, кхачош а ду* («Душа матери в ребенке: он и томит ее, и испытывает»).

В результате проведенного исследования удалось выявить национальные особенности отражения образа матери. Были определены также ключевые семантические характеристики, составляющие обобщенный образа матери в чеченской лингвокультуре, и способы его репрезентации. Следует отметить важность роли матери в семейно-родственных отношениях, однако образ матери актуализируется достаточно многогранно.

Среди семантических признаков положительного значения выявлены следующие: всеобъемлющая любовь матери к ребенку, всепрощение, уважение к матери, безграничное терпение матери. Мать выступает связующим звеном между отцом и ребенком, мать является опорой своих детей больше, чем отец.

К нейтральным характеристикам можно отнести концептуализацию образа матери посредством отражения схожести матери и ребенка, а также представление ключевой роли матери в воспитании ребенка. Признаком негативной репрезентации исследуемого концепта приводится равнодушное отношение детей к матери.

Список литературы

1. Агзамова Л.М. Роль и место женщины-матери в исламе // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14. № 3. С. 924–927.
2. Багринцева О.Б., Досимова М.С. Фразеологическая объективация концептов «женщина» и «мать» // Гуманитарные исследования. 2020. № 1(73). С. 32–37.
3. Дашиева С.Ц., Алексеева И.Д. Концепты «мать» и «отец» в призме бурятской, русской и китайской фразеологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2021. № 4. С. 39–46.
4. Джамбекова Т.Б., Ибрагимов Л.М. Нохчийн халкъан кичанаш. Грозный, 2012.
5. Найманова Ч.К., Жолдошбекова Э. Концепт «мать» в кыргызской и английской языковой картине мира (на основе пословиц и поговорок) // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2020. № 8. С. 252–255.
6. Смайлова А.С., Мустафаева Х.А. Образ женщины-матери в этнопедагогике крымских татар // Путь в педагогическую науку: Проблемы и решения. 2019. № 5(9). С. 81–91.

7. Хамраев Б.Д., Абдурахимова О.А. Концепт как основная единица описания языка и культуры в исследованиях лингвокультурологического характера // Мол. ученый. 2016. № 10(114). С. 1501–1503.

8. Шульженко М.Ю., Поповская В.Б. Когнитивная основа ментальных процессов сознания // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 2-1. С. 127–132.

* * *

1. Agzamova L.M. Rol' i mesto zhenshchiny-materi v islame // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2009. T. 14. № 3. S. 924–927.

2. Bagrineva O.B., Dosimova M.S. Frazeologicheskaya ob#ektivaciya konceptov «zhenshchina» i «mat'» // Gumanitarnye issledovaniya. 2020. № 1(73). S. 32–37.

3. Dashieva S.C., Alekseeva I.D. Koncepty «mat'» i «otec» v prizme buryatskoj, russkoj i kitajskoj frazeologii // Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. 2021. № 4. S. 39–46.

4. Dzhambekova T.B., Ibragimov L.M. Nohchijn halkan kicanash. Groznyj, 2012.

5. Najmanova Ch.K., Zholdosbekova E. Koncept «mat'» v kyrgyzskoj i anglijskoj yazykovej kartine mira (na osnove poslovic i pogovorok) // Nauka, novye tekhnologii i innovacii Kyrgyzstana. 2020. № 8. S. 252–255.

6. Smajlova A.S., Mustafaeva H.A. Obraz zhenshchiny-materi v etnopedagogike krymskih tatar // Put' v pedagogicheskuyu nauku: Problemy i resheniya. 2019. № 5(9). S. 81–91.

7. Hamraev B.D., Abdurahimova O.A. Koncept kak osnovnaya edinica opisaniya yazyka i kul'tury v issledovaniyah lingvokul'turologicheskogo haraktera // Mol. uchenyj. 2016. № 10(114). S. 1501–1503.

8. Shul'zhenko M.Yu., Popovskaya V.B. Kognitivnaya osnova mental'nyh processov soznaniya // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2016. № 2-1. S. 127–132.

The concept of 'nana' ('mother') in the Chechen paramiology

The article deals with the peculiarities of the implementation of the concept "mother" in the paroemiological fund of the Chechen language. The concept "mother", as the core of the family and kinship relations, reflects the moral and ethical orienting points of the linguistic personality. The analysis of the language material allowed to reveal the key national peculiarities of the mother's image.

Key words: *mother, concept, paroemia, family and kinship relations, semantics.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2022)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Б.Х. БОРЛЫКОВА
(Элиста)

РАННИЕ ЗАПИСИ КАЛМЫЦКИХ ПЕСЕН ОБ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1812 г.*

На основе изучения опубликованных и архивных материалов дается история записи и собирания калмыцких песен об Отечественной войне 1812 г. Фольклорные и нотные записи И.В. Добровольского, И.И. Попова, А.М. Листопадова, Н.О. Очирова, А.Д. Руднева представляют собой ценный источник по изучению калмыцких исторических песен XIX – начала XX в.

Ключевые слова: *калмыцкие исторические песни, Отечественная война 1812 г., тексты песен, ноты, И.В. Добровольский, И.И. Попов, А.М. Листопадов, А.Д. Руднев.*

Введение. История письменной и звуковой фиксации калмыцкого песенного фольклора была заложена трудами известных ученых, путешественников, музыкантов прошлых веков: П.С. Палласа (1776), Н.Н. Страхова (1804), И.В. Добровольского (1816), Г. Балинта (1871–1872), А.Д. Руднева (1904, 1908), Г.Й. Рамстедта (1903, 1904), А.М. Листопадова (1902–1903), В.Д. Беневского (1921), А.В. Бурдукова (1937, 1939) и др. [3, с. 47].

Калмыцкие народные исторические песни (калм. *туужин дуд* 'исторические песни') в фольклористике и музыковедении недостаточно исследованы. Одной из актуальных исследовательских тем является соотношение песенного фольклора и исторической памяти, в частности проекция в песенном фольклоре событий и лиц исторического прошлого. В калмыцких исторических песнях нашли отражение наиболее значимые и переломные моменты истории народа (джунгарский пери-

* Проект реализован в рамках гранта Президента Российской Федерации для поддержки творческих проектов общенационального значения в области культуры и искусства.

од («Мөңгн тахта мөөкһр бор» («Серко с серебряной подковой»), «Шил гиж шилви» («Горный хребет»), вхождение калмыков в состав России («Алтан Хаңһан шилнь» («Отроги Алтая и Хангая»)), война калмыков с черкесами во второй половине XVIII в. («Харглуһин экнд...» («У истока реки Харглу»)), уход части калмыков в 1771 г. в Джунгарию («Эргн Мацг хоорнд» («Между Ергенями и Мочагами»)), «Машинән цэвдриһән көлгләд» («На игреневом коне нойона Маши»)), участие калмыков в Русско-персидской войне 1796 г. («Дербен гидг балһснь...» («Город Дербент»)) и др.), которые прошли поэтическую обработку в рамках фольклорных традиций.

Калмыцкие песни об Отечественной войне 1812 г. Одним из ярких событий в истории калмыков было участие двух Астраханских калмыцких полков в Отечественной войне 1812 г. Первым Астраханским калмыцким полком командовал нойон Джамбо-тайши Тундутова (ум. 1830-е годы), вторым полком – хошутовский нойон Серебджаб Тюмень (1774–1858).

Доблесть и самоотверженность калмыцких воинов в многочисленных сражениях с французами на территории России и вграничном походе 1813–1814 гг. ярко отражены в образцах калмыцкого фольклора (устных преданиях, сказках, песнях, поговорках), которые сохранили в памяти поколений собственные, независимые от официальной историографии оценки имен и событий тех лет.

Калмыцкие песни об Отечественной войне неоднократно привлекали к себе внимание фольклористов и лингвистов таких, как Б.Б. Оконов (1984), Н.Ц. Биткеев (1987, 2005, 2012), Т.Г. Басангова (2012), Э.Б. Овалов (2012), Д.В. Убушиева (2012), Б.М. Ковалева (2012), Э.У. Омакаева (2012), Ц.Б. Селеева (2012) и др.

Самая ранняя запись калмыцкой песни об Отечественной войне 1812 г. зафиксирована учителем музыки Астраханской гимназии И.В. Добровольским и опубликована под названием «Маштг бор» («Низкорослый сивый») в «Азиатском музыкальном журнале» в 1816 г. Песня была создана «во время кампании 1812 года после первого сражения с французами калмыцкого войска под начальством князя Тюменя» [1, с. 3].

Сем хамрта пранцуз,
Сөргн йовж чапчия.
Маштг бор мини депкэд чамшна,
Мана нойн Жүүжи

Москва темцэд мордна.
Тасрха гүүдлтэ бор мини
Тактын амнд күрнэл.
Тавн түмн пранцузиг
Тактын амнд чапчия.
Мунхн болгсн пранцузнь
Москван балас иднэл.
Мана нойн хээрхн,
Маниг яһтха гисмб?
Богдад күрч гекий,
Богшрһа мет нисий!

Французов с носами длиною в пядь,
Отгоняя, будем рубить.
Мой низкорослый сивый [конь]
подпрыгивая скачет,

Наш нойон Джуджа
Отправился в Москву.
С прерывистым бегом мой сивый [конь]
Достигает до начала моста.
Пятьдесят тысяч французов
Будем рубить у начала моста.
Неразумные французы
Поедают московский мед.
Наш любимый нойон
На кого нас оставил?
Добравшись до Богдо, поклонимся,
Полетим как воробы!*

В рассматриваемой песне подчеркивается грозная сила калмыцкой конницы второго Астраханского полка, которая «птицей летит в Москву» для защиты государя и Отечества. Из истории известно, что «второй Астраханский полк был сформирован из калмыков Хошеутовского и торгутских улусов, возглавил его ветеран кавказских кампаний капитан русской армии владелец Хошеутовского улуса Сербеджаб Тюмень (Тюменев)... В начале июля 1812 г. полк принял участие в рейде российских войск в герцогство Варшавское. 13 июля 1812 г. Второй калмыцкий полк совместно с другими частями 3-й армии освободил г. Брест, а 15 июля у населенного пункта Кобрин в составе авангардного отряда под командованием Ламберта принял активное участие в пленении трехтысячного французского отряда генерал-майора Кленгеля. Второй калмыцкий полк участвовал в многочисленных сражениях с французами. За проявленный в этих боях героизм и умелое руководство подчиненными командир полка майор Тюмень получил чин подполковника, наград также удостоились и отличившиеся бойцы полка» [2, с. 611; 615].

В рассматриваемой песне владелец Хошеутовского улуса Сербеджаб Тюмень под на-

* Здесь и далее перевод наш. – Б.Б.

Протяжная.



Рис. 1. Нотная запись песни «Машит бор» («Низкорослый сивый») И.В. Добровольского [5, с. 281]

родным именем нойн Джюджа воспевается как национальный герой, с которым конница направляется в Москву для защиты Отечества. Его образ символизирует и определенную идею, и целую политическую эпоху, выступает в качестве своего рода культурного знака, носителя определенных качеств, вершителя событий и судеб.

К тексту песни имеются ноты, переложенные И. Добровольским, для исполнения на фортепиано. Мелодия песни изложена ее октавами, что соответствовало в то время общеевропейским нормам ладогармонического мышления. Музыкальные средства убедительно передают лирико-драматический характер песни. Минорная тональность и грустная мелодия отражают печаль, а размер 2/4, темп *Largo* (букв. 'широко') и ритм придают мелодии мужественный, поступательный характер. Песню «Машит бор» (или «Сомъ хамартай пранцузъ») Иван Добровольский по протяженности распева мелодики относит к протяжным песням (калм. *ут дуд*) [1, с. 3].

Запись песни И. Добровольского несколько раз перепечатывалась Н.А. Нефедьевым

(«Подробные сведения о волжских калмыках» [5, с. 281]), С.Г. Рыбаковым («Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта» [9, с. 301]), А.Д. Рудневым («Мелодии монгольских племен» [10, с. 27]), Г. Прозрителевым («Военное прошлое наших калмык: Ставропольский калмыцкий полк и Астраханские полки в Отечественную войну 1812 года» [8, с. 139–140]).

В других вариантах данной песни говорится об участии Первого Астраханского калмыцкого полка под командованием дербетовского нойона Джамбо-тайши Тундутова, который принимал сражения в районе реки Буг и городов Брест-Литовска, Волковыска, Варшавы, блокаде крепости Модлин, участвовал в сражении при Фер-Шампенуазе. Так, в песне «Мөңгн урлта борнь...» («Сивый [конь] с серебристыми (белыми) губами») [6, с. 155], записанной в 1909–1911 гг. студентом факультета восточных языков Императорского Санкт-Петербургского университета Номто Очировым, упомянут предводитель Первого Астраханского калмыцкого полка Джамбо-тайши Тундутов, который за отвагу был произведен царем Александром I в капитаны и за участие в блокаде крепости Модлин был награжден золотой саблей «За храбрость».

Мөңгн урлта борнь
Мөңглсн эмэлднн зокаста,
Мана нойн Жамб тээш
Москуһин сээдүдлэ тенцнэ.

Кө-хуйган батлж,
Күцс цергүдэн белдлэ,
Күмни деед Жамб тээш
Күссн хамган күцэтхэ!

Онтр хар парнцузла
Орсиг харсч чавчлдв,
Орн-нутгин сэкүсн
Окн Теңгр өршэтхэ!

Сөм хамрта парнцузла
Сөрглдн бээж чавчлдла,
Чавчлдн гиж чавчлдхш,
Эмнәнн арһд чавчлдна.

Модлин ик шивэг
Минһн цергэрн дэврүлэд,
Маниг толһалсн тээшиг
Манз Ширәнн өршэтхэ!

Сивый [конь] с серебристыми (белыми) губами
Красиво смотрится с серебряным седлом.
Наш нойон Джамбо нойон тайша
Равен московской знати.

Укрепив доспехи,
Полностью подготовил войско,

Предводитель народа Джамбо тайша
Пусть исполнит то, что задумал!

Плохих черных французов
Рубили, защищая русских,
Покровитель родины
Окон-Тенгри пусть благословит!

Французов с носами длиною в пядь,
Отгоняя, будем рубить.
Рубились не для рубки,
Спасая свою жизнь, рубились.

На большую крепость Модлин
Напали с тысячным войском,
Нас возглавившего тайшу
Пусть благословит Манджушри!

В тексте песни народ просит благословления от защитницы калмыцкого народа Окон-Тенгри (калм. *Окн Теңер*) и духовного отца бодхисаттв Манджушри (калм. *Манз Ширэ*).

В 1908 г. А.Д. Руднев записал две мелодии к песне «Сомь хамартай пранцузь...» («Француз с носами длиною в пядь...») от калмыцких студентов юридического факультета Императорского Санкт-Петербургского университета из Малодербетовского улуса Санджи Баянова (пример 58) и Дорджи Манджиева (пример 58а). Мелодии, записанные А.Д. Рудневым, отличаются от нотной записи И.В. До-

бровольского. Сам А.Д. Руднев, анализируя мелодию, записанную от Санджи Баянова, отмечает, что «песня протяжная, сильно варьируется, группетто и форшлагаи появляются постоянно в новых местах», ему не удалось установить счет (размер) мелодии [10, с. 417–418].

Помимо астраханских полков, в войне 1812–1814 гг. принимали участие Ставропольский полк калмыков и донские калмыки, последние из которых были в составе казачьих сотен атамана М.И. Платова, который упоминается в песенном фольклоре донских калмыков. Например, в песне «Манцын хурвын толһаднь» («У трех курганов Маньча»), записанной в 1902 г. собирателем фольклора донского казачества, уроженцем станицы Екатеринославской (ныне ст. Краснодонская Белокалитвинского района Ростовской области) Александром Михайловичем Листопадковым в Денисовской станице Сальского округа [4].

Манцын хурвын толһадэне
Матвей инерлене нээрленэ,
Матвей инерлин нээрте
Олон залусни цуглырна/ла
Олон залусни цуглырхалаһа,
Шажин күрэд мордына.
Шажин күрэд мордыхыла,
Шашкин үзүр шаржинна.

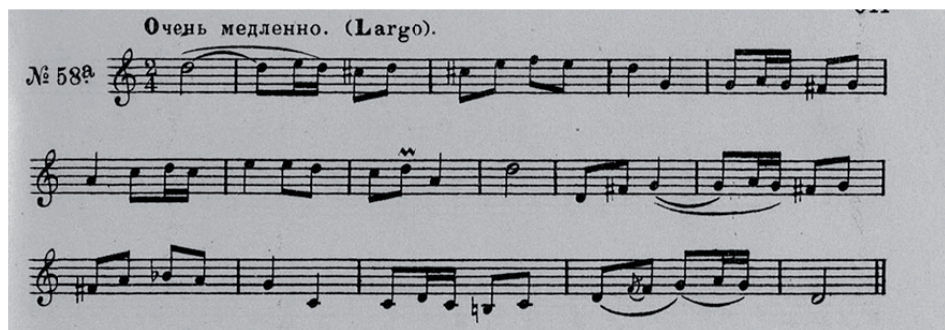


Рис. 2. Нотные записи песни «Сомь хамартай пранцузь...» («Француз с носом длиною в пядь...») А.Д. Руднева [10, с. 417–418]

Шашкин үзүр шаржинхыла,
Жидин үзүрөн жирелзна.
Жидин үзүр жиреллевчиги
Йаһсан жирке хазырва?

У трех курганов Маныча
Пирует генерал Матвей.
На пир в честь генерала Матвея
Собирается много мужчин.
Собравшись, много мужчин
Направляются к буддийскому храму.
Направляясь к буддийскому храму,
[Они] звенят острями шашки.
Звеня острями шашки,
[Они] сверкают кончиками пики.
Сверкая кончиками пики.
Какая дождливая местность?

На рубеже XIX–XX вв. собирателем калмыцкого фольклора И.И. Поповым (1859–1925) среди донских калмыков была записана песня об Отечественной войне 1812 г. В «Очерках географии Всевеликого войска Донского» (1919) опубликован перевод песни, записанный И.И. Поповым [7, с. 300–301]. В песне упомянуты предводители Донского казачьего войска: генерал, атаман Донского казачьего войска (с 1801 г.) Матвей Иванович Платов (1753–1818); генерал от кавалерии, командир лейб-гвардии Атаманского полка, начальник штаба Донского казачьего войска Андрей Дмитриевич Мартынов (1838–1913) и сотник калмык по имени Аля:

На трех Маныческих курганах
Собирал войско генерал Матвей,
А собранных генералом Матвеем
Инспектировал Андрей Митрич,
Проинспектированных же Андрей Митричем
Отправлял на службу сотник Аля.
Как отправил нас на службу сотник Аля,
Мы ехали, печалась о домашних.
Воду старого Дона переехали мы
с помощью наших верных коней
А через воду Молодого Дона
переправились мы силой молитвы.
Может ли вода глубочайшей реки
Иссякнуть, входя в сыпучие пески?
Сияние восходящего солнца
Можно ли затмить ладонью руки?
Точно так же и услышав тот прекрасный
приказ (о походе),
Наши сердца исполнились удовлетворением*.

Таким образом, экскурс в область истории записи и собирания калмыцких исторических песен об Отечественной войне 1812 г. позволил установить, что в XIX – начале XX в. было записано несколько песен об этом историческом событии, и у каждой – свои штрихи, свой колорит, которые надо сохранить и передать подрастающему поколению. В песнях звучит патриотический мотив – защита Отечества от завоевателей. Песни, собранные И.В. Добровольским, Н.О. Очировым, А.Д. Рудневым, А.М. Листопадовым, И.И. Поповым, представляют собой ценный источник по изучению калмыцких исторических песен.

Список литературы

1. Азиатский музыкальный журнал / изд. И.В. Добровольский. Астрахань. 1816. 1 нояб. № 1.
2. Басхаев А.Н. Военная служба калмыков в последней трети XVIII–XIX вв. // История Калмыкии с древнейших времен до наших дней: в 3 т. Элиста, 2009. Т. I. С. 597–623.
3. Борлыкова Б.Х. Калмыцкие исторические песни: опыт кластерного описания лексики // Вестн. Калм. ин-та гуманитар. исследований РАН. 2013. № 4. С. 47–52.
4. Листопадов А.М. Калмыцкие песни, записанные в Денисовской станице Сальского округа в ноябре 1902 г. // Рукописный отдел Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН. Р. V. Кол. 284. П. I. Ед. хр. 1. № 12.
5. Нефедьев Н.А. Подробные сведения о волжских калмыках. СПб., 1834.
6. Очиров Н.О. Живая старина / сост. Б.А. Бичеев Элиста, 2006.
7. Попов И.И. Донские калмыки-казаки // Богачев В.В. Очерки географии Всевеликого войска Донского. Новочеркасск, 1919. С. 284–329.
8. Прозрителев Г.Н. Военное прошлое наших калмык: Ставропольский калмыцкий полк и Астраханские полки в Отечественную войну 1812 года. 1812–1912. Ставрополь, 1912. С. 139–140.
9. Рыбаков С.Г. Музыка и песни уральских мусульман с очерком их быта // Записки Императорской Академии наук. 8 сер. Т. 2. № 2. СПб., 1897. С. 301–303.
10. Руднев А.Д. Мелодии монгольских племен // Сборник в честь семидесятилетия Григория Николаевича Потанина / ред. А.Д. Руднев. СПб., 1909. VIII. С. 395–425.

* * *

1. Aziatskij muzykal'nyj zhurnal / Izd. I.V. Dobrovolskij. Astrahan'. 1816. 1 noyab. № 1.

2. Baskhaev A.N. Voennaya sluzhba kalmykov v poslednej treti XVIII–XIX vv. // Istoriya Kalmykii s

* Комментарий И.И. Попова: «т.е. великая обязанность служить Отечеству должна заставить забыть все личные дела, все личные интересы» [7, с. 301].

drevnejshih vremen do nashih dnei: v 3 t. Elista, 2009. T. I. S. 597–623.

3. Borlykova B.H. Kalmyckie istoricheskie pesni: opyt klasternogo opisaniya leksiki // Vestn. Kalm. in-ta gumanit. issledovanij RAN. 2013. № 4. S. 47–52.

4. Listopadov A.M. Kalmyckie pesni, zapisannye v Denisovskoj stanice Sal'skogo okruga v noyabre 1902 g. // Rukopisnyj otdel Instituta russkoj literatury (Pushkinskij Dom) RAN. R. V. Kol. 284. P. I. Ed. hr. 1. № 12.

5. Nefed'ev N. A. Podrobnye svedeniya o volzhskih kalmykah. SPb., 1834.


6. Ochirov N.O. Zhivaya starina / sost. B.A. Bicheev Elista, 2006.

7. Popov I.I. Donskie kalmyki-kazaki // Bogachev V.V. Ocherki geografii Vsevelikogo vojska Donskogo. Novochoerkassk, 1919. S. 284–329.

8. Prozritelev G.N. Voennoe proshloe nashih kalmyk: Stavropol'skij kalmyckij polk i Astrahanskije polki v Otechestvennuyu vojnu 1812 goda. 1812–1912. Stavropol', 1912. S. 139–140.

9. Rybakov S.G. Muzyka i pesni ural'skih musul'man s ocherkom ih byta // Zapiski Imperatorskoj Akademii nauk. 8 ser. T. 2. № 2. SPb., 1897. S. 301–303.

10. Rudnev A.D. Melodii mongol'skih plemen // Sbornik v chest' semidesyatiletiya Grigoriya Nikolaevicha Potanina / red. A.D. Rudnev. SPb., 1909. VIII. S. 395–425.



The early records of the Kalmyk songs of the Patriotic War of 1812

On the basis of studying the published and archive material there is presented the history of the records and collections of the Kalmyk songs of the Patriotic War of 1812. The folklore and musical notations of I.V. Dobrovolsky, I.I. Popov, A.M. Listopadova, N.O. Ochirova and A.D. Rudneva are considered as a valuable source, aimed at studying the Kalmyk historical sources of the XIXth – the beginning of the XXth centuries.

Key words: *Kalmyk historical songs, the Patriotic War of 1812, texts of songs, notes, I.V. Dobrovolsky, I.I. Popov, A.M. Listopadov, A.D. Rudnev.*

(Статья поступила в редакцию 18.08.2022)



В.И. СУПРУН
(Волгоград)

**СОЛИДНЫЙ ВКЛАД
В ОТЕЧЕСТВЕННУЮ
ЛЕКСИКОГРАФИЮ (рецензия
на книгу: Мызников С.А. Русские
говоры Беломорья в контексте
этноязыкового взаимодействия:
опыт комплексного
исследования. М.; СПб.:
Нестор-История, 2021. 912 с.)**

В России, пожалуй, не осталось города и научного центра, в котором бы не побывал и не выступил перед слушателями Сергей Алексеевич Мызников. Он постоянно в пути: собирает диалектный материал в русских и интонационных деревнях, участвует в научных конференциях, читает лекции студентам, магистрантам, аспирантам в различных российских вузах. Но главной сферой его деятельности является лексикография. С.А. Мызников с 1999 г. участвует в составлении Словаря русских народных говоров, сразу в качестве составителя (с 33-го выпуска), затем – редактора (с вып. 43) и ответственного редактора (с вып. 44), а с 2014 г. – главного редактора. В прошлом году вышел 52-й выпуск [10]. Издание словаря близится к завершению, у Сергея Алексеевича уже много новых планов: «После окончания работы над алфавитным лексиконом (и, вероятно, дополнений к нему) вполне возможна разработка тематического словаря на базе данных СРНГ» [5, с. 350].

С 2013 г. он входит в редколлегию Словаря русского языка XVIII в. (с 20-го вып.). В 2019 г. был опубликован 22-й выпуск [11]. В 2019 г. С.А. Мызников вошел в число редакторов 25-го тома Большого академического словаря [2] и 1-го тома Словаря пинежских говоров [9], участвовал в издании Лингвистического атласа вепского языка [4]. Значительным, уникальным событием в отечественной лексикографии стал подготовленный ученым Русский диалектный этимологический словарь [8]. С.А. Мызников является научным редактором журнала «Неофилология» (Тамбов) и альманаха «Говор» (Санкт-Петербург),

главным редактором периодического издания «Лексический атлас русских народных говоров: Материалы и исследования», заместителем главного редактора ежегодника «Севернорусские говоры», членом редакционных коллегий и редакционных советов 9 журналов. С.А. Мызников также ведет преподавательскую работу, является заведующим кафедрой уральских языков, фольклора и литературы РГПУ им. А.И. Герцена.

В 2003 г. Сергей Алексеевич защитил докторскую диссертацию о лексике финно-угорского происхождения в русских говорах Северо-Запада [6] и опубликовал монографию о русских говорах Обонежья [7]. Рецензируемый словарь отражает в своем содержании результат более чем 30-летней собирательской, осмыслительной и описательной деятельности автора.

В деревни, расположенные на примыкающей к Белому морю территории Республики Карелия, Мурманской и Архангельской областей, С.А. Мызников впервые отправился в составе диалектологической экспедиции еще в 1989 г. Последний материал, включенный в словарь, датируется 2017 г. (с. 3). Всего исследователем было опрошено 75 информантов (с. 811–815), кроме того, включен материал, собранный у 46 информантов и опубликованный другими коллекторами (с. 816–817). Список обследованных населенных пунктов составил 140 наименований сел и деревень (с. 33–35).

Исследуемая автором территория ныне относится к трем субъектам Российской Федерации: Республике Карелия, Архангельской и Мурманской областям. В древности здесь проживали представители различных племен, говорящих на финно-угорских языках.

Уже в конце X в. к этим землям стали проявлять интерес новгородцы. С XII в. их походы на север становятся интенсивными, что привело к постепенному вытеснению местного населения и появлению в этих местах постоянных поселений русских людей. Начинают складываться языковые и этнокультурные особенности пришельцев, приведшие к появлению этнографических групп поморов и двинян (с. 4).

Во вступительной статье автор останавливается на историко-географическом очер-

ке, в котором приводятся 6 карт, показывающие пути колонизации севера русскими, а также рассматривает административно-территориальное деление Беломорья. Достаточно подробно в книге анализируется вклад предшественников в изучение поморской группы севернорусских говоров, сложившейся на базе древненовгородского диалекта (с. 11). С.А. Мызников упоминает о работах А.И. Фёдорова, Л.А. Вороновой, И.С. Меркурьева, И.В. Сало, В.Я. Деревягина, Л.П. Комягиной, А.С. Герда, Л.П. Михайловой, В.И. Швайко, Е.В. Колесниковой. В отдельном разделе рассматриваются лексикографические и лингвогеографические труды, относящиеся к Беломорью. Лексика Русского Севера вошла в словарь А.О. Подвысоцкого, Г.И. Куликовского, П.А. Дилакторского, А.И. Грандильевского, И.М. Дурова, И.С. Меркурьева. Автор упоминает также о грандиозном труде диалектологов Московского университета – Архангельском областном словаре. Он начал издаваться в 1980 г., автором идеи и главным редактором была Оксана Герасимовна Гецова (1925–2019), которая еще в 1970 г. издала книгу о проекте этого словаря [3]. С 13-го выпуска к редактированию словаря подключилась Е.А. Нефедова, которая позже стала научным редактором издания. В этом году вышел 22-й выпуск словаря, завершена работа над словами на букву З [1].

С.А. Мызников анализирует также работы по созданию региональных атласов русского языка и труды по лингвогеографии Л.П. Комягиной, В.Н. Самородовой, О.Г. Гецовой, Е.А. Нефедовой. Приводятся 4 карты из 349, включенных в Лексический атлас Архангельской области. Особо рассматриваются во вступительной статье исследования топонимии Белозерья В.П. Воцинина, Г.М. Керта, Д.В. Кузьмина, А.К. Матвеева, А.Л. Шилова, В.В. Сенкевич-Гудковой, Н.В. Кабининой, Я. Саарикиви.

Во вступительной статье к самому словарю объясняются его состав и структура, структура словарной статьи, грамматические и семантические характеристики слова, особенности вариативности, включение устойчивых словосочетаний, указание на иллюстративный материал. В словарь включено около 11 600 словарных статей.

Помимо словаря в книгу вошли многочисленные и обстоятельно записанные образцы диалектной речи жителей Беломорья (с. 568–737). Автор охарактеризовал также основные черты описываемых им русских говоров и этноязыковое взаимодействие на исследуемой

территории. Им обнаружен карельский субстрат в Поонежье и саамо-русское взаимодействие. С.А. Мызников отмечает, что в этимологическом словаре М. Фасмера обнаруживается около 200 лексем саамского происхождения (с. 760). На русские говоры Севера оказывал воздействие также ижемский диалект коми языка. Большой интерес представляет описание хозяйственной деятельности в Беломорье и ее отражение в диалектном лексиконе.

Книга прекрасно иллюстрирована, она содержит 70 цветных фотографий, на которых запечатлены информанты, предметы их быта, виды городских и сельских населенных пунктов и их окрестностей. На некоторых фотографиях можно увидеть и самого автора книги в разные периоды его экспедиционной деятельности.

Завершает издание обратный словарь, составленный С.В. Лесниковым (с. 847–903). В этой книге работают даже форзац и нахзац (задний форзац): на первом изображена карта Беломорья, а на втором – дореволюционная карта Архангельской губернии.

Обычно в рецензиях высказываются некоторые критические замечания по поводу книги. В данном случае они невозможны, как мне представляется, этот капитальный труд С.А. Мызникова является идеальным, он обладает высокой теоретической проработкой проблем русской диалектологии, этнолингвистики, межъязыковых контактов и глубокоим проникновением в народную речь жителей Русского Севера. Эта книга уже получила положительную оценку у отечественных и зарубежных диалектологов, этнографов и лингвогеографов. Думается, что она станет настольной для многих исследователей, образцом творческого отношения к сбору и обработке диалектного материала.

Свою новую книгу Сергей Алексеевич посвятил памяти его ушедших друзей-коллег Алексея Алексеевича Бурыкина (1954–1921) и Константина Кузьмича Логинова (1952–2020).

Список литературы

1. Архангельский областной словарь / науч. ред. Е.А. Нефедова. М., 2022. Вып. 22.
2. Большой академический словарь / гл. ред. А.С. Герд, пом. гл. ред. Е.А. Левашов; ред.: Е.А. Беляева, У.В. Бугорова, Л.Е. Кругликова, А.С. Марина, С.А. Мызников, Д.И. Панков, Е.В. Пурицкая, В.П. Фелицына. М.; СПб., 2019.
3. Гецова О.Г. Проект Архангельского областного словаря. М., 1970.

4. Лингвистический атлас вепского языка / Н.Г. Зайцева, И.И. Муллонен, С.А. Мызников, О.Ю. Жукова, И.В. Бродский. СПб., 2019.
5. Мызников С.А. «Словарь русских народных говоров»: некоторые итоги лексикографической работы // Славянское языкознание. XVI Международный съезд славистов. Белград, 20–27 авг. 2018 г.: докл. рос. делегации. М., 2018. С. 335–350.
6. Мызников С.А. Лексика финно-угорского происхождения в русских говорах Северо-Запада: этимологический и лингвогеографический анализ: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2003.
7. Мызников С.А. Русские говоры Обонежья: Ареально-этимологическое исследование лексики прибалтийско-финского происхождения. СПб., 2003.
8. Мызников С.А. Русский диалектный этимологический словарь: Лексика контактных регионов. М.; СПб., 2019.
9. Словарь пинежских говоров / сост. и отв. ред. А.Н. Левичкин; ред.: Т.В. Бурилкина, Р.В. Гайдамашко, О.Н. Крылова, А. Н. Левичкин, С.А. Мызников. СПб., 2019. Вып. 1.
10. Словарь русских народных говоров / гл. ред. С.А. Мызников. СПб., 2021. Вып. 52.
11. Словарь русского языка XVIII века / гл. ред. А.А. Алексеев; редколлегия: Е.Э. Биржакова, А.В. Бондарко, Е.А. Захарова, Н.Н. Казанский, Н.Д. Кочеткова, И.А. Малышева, И.М. Мальцева, С.А. Мызников, С.И. Николаев, З.М. Петрова, Т.В. Рождественская. СПб., 2019. Вып. 22.
- * * *
1. Arhangel'skij oblastnoj slovar' / nauch. red. E.A. Nefedova. M., 2022. Vyp. 22.
2. Bol'shoj akademicheskij slovar' / gl. red. A.S. Gerd, pom. gl. red. E.A. Levashov; red.: E.A. Be-lyayeva, U.V. Butorova, L.E. Kruglikova, A.S. Marina, S.A. Myznikov, D.I. Pankov, E.V. Purickaya, V.P. Felicyna. M.; SPb., 2019.
3. Gecova O.G. Proekt Arhangel'skogo oblastnogo slovarya. M., 1970.
4. Lingvisticheskij atlas vepsskogo yazyka / N.G. Zajceva, I.I. Mullonen, S.A. Myznikov, O.Yu. Zhukova, I.V. Brodskij. SPb., 2019.
5. Myznikov S.A. «Slovar' russkih narodnyh govorov»: nekotorye itogi leksikograficheskoj raboty // Slavyanskoe yazykoznanie. XVI Mezhdunarodnyj s"ezd slavistov. Belgrad, 20–27 avg. 2018 g.: dokl. ros. delegacii. M., 2018. S. 335–350.
6. Myznikov S.A. Leksika finno-ugorskogo proiskhozhdeniya v russkih govorah Severo-Zapada: etimologicheskij i lingvogeograficheskij analiz: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2003.
7. Myznikov S.A. Russkie govory Obonezh'ya: Areal'no-etimologicheskoe issledovanie leksiki pribal'tijsko-finskogo proiskhozhdeniya. SPb., 2003.
8. Myznikov S.A. Russkij dialektnyj etimologicheskij slovar': Leksika kontaktnyh regionov. M.; SPb., 2019.
9. Slovar' pinezhskih govorov / sost. i отв. red. A.N. Levichkin; red.: T.V. Burilkina, R.V. Gajdamashko, O.N. Krylova, A. N. Levichkin, S.A. Myznikov. SPb., 2019. Vyp. 1.
10. Slovar' russkih narodnyh govorov / gl. red. S.A. Myznikov. SPb., 2021. Vyp. 52.
11. Slovar' russkogo yazyka XVIII veka / gl. red. A.A. Alekseev; redkollegiya: E.E. Birzhakova, A.V. Bondarko, E.A. Zaharova, N.N. Kazanskij, N.D. Kochetkova, I.A. Malysheva, I.M. Mal'ceva, S.A. Myznikov, S.I. Nikolaev, Z.M. Petrova, T.V. Rozhdestvenskaya. SPb., 2019. Vyp. 22.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алтухова
Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета. E-mail: geeterra@mail.ru
- Антипьева
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Байкальского государственного университета. E-mail: AntipievaIA@bgu.ru
- Барбашева
Светлана Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и латинского языков Самарского государственного медицинского университета. E-mail: barbasheva-s@mail.ru
- Бардакова
Вера Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: verabard@mail.ru
- Басангова
Тамара Горяевна* – доктор филологических наук, заведующая сектором Международного научно-исследовательского центра «Ойраты и калмыки на Евразийском пространстве» Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: basangova49@yandex.ru
- Бекишева
Елена Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных и латинского языков Самарского государственного медицинского университета. E-mail: zondterm@gmail.com
- Борлыкова
Босха Халгаевна* – кандидат филологических наук, научный сотрудник Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: borlboskha@mail.ru
- Ванюшкина
Ольга Игоревна* – ассистент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: vanyushkina-olga@mail.ru
- Глотова
Александра Валерьевна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: glotova@glotova.com
- Данильчук
Елена Валерьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: daniev@yandex.ru
- Демидова
Мария Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Брянского государственного технического университета. E-mail: marri25@mail.ru
- Дзюба
Елена Вячеславовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета. E-mail: alinna2000@126.com

- Диких
Элина Радиковна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета. E-mail: bagautdinova1987@mail.ru
- Дорогих
Раиса Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе. E-mail: dorogikh78@mail.ru
- Дьякова
Наталья Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры философии и истории Вологодской государственной молочнохозяйственной академии им. Н.В. Верещагина. E-mail: diakova_ns@mail.ru
- Земляков
Дмитрий Вячеславович* – руководитель лаборатории информационных технологий образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: d.v.zemlyakov@gmail.com
- Зырянова
Ирина Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Байкальского государственного университета. E-mail: irina_zyr@mail.ru
- Калинина
Марина Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dimar23@yandex.ru
- Карпушова
Ольга Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Каунова
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: katekw23@gmail.com
- Коротков
Александр Михайлович* – доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, ректор Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: korotkov@vspu.ru
- Куликова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: notia7@mail.ru
- Малова
Анастасия Ивановна* – E-mail: vspu@vspu.ru
- Мальшева
Елена Юрьевна* – старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: el.malischewa2014@yandex.ru
- Маньшин
Максим Евгеньевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chesnokowair@gmail.com

- Меняев
Бахма Викторovich* – специалист Международного научно-исследовательского центра «Ойраты и калмыки на Евразийском пространстве» Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: Email: bmeyaev@mail.ru
- Мунгашева
Марина Сайдамагомедовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. E-mail: galatitime@yandex.ru
- Ободова
Жанна Исинбулатовна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: Janna_ch_@mail.ru
- Овхадов
Муса Рукманович* – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова. E-mail: galatitime@gmail.com
- Оладышкина
Анастасия Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина. E-mail: a.a.oladyshkina@gmail.com
- Пасечная
Людмила Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Писарева
Светлана Анатольевна* – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: spisareva@yandex.ru
- Пискунова
Елена Витальевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики школы Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: L_piskunova@mail.ru
- Провоторова
Наталья Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Луганского государственного педагогического университета. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Сальнова
Ольга Васильевна* – старший преподаватель кафедры германской филологии Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: Salynova.olga@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
- Сергеев
Николай Константинович* – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, директор научно-образовательного центра Российской академии образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. E-mail: nks@vspu.ru
- Слободенюк
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводоведения Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга. E-mail: slobodenyuck.lena@yandex.ru

- Теплова
Любовь Ивановна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета в г. Севастополе. E-mail: liubovteplova@mail.ru
- Титаренко
Наталья Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: natalia-v-titarenko@yandex.ru
- Тряпицына
Алла Прокофьевна* – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: triap2006@yandex.ru
- Цветкова
Светлана Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Чеснокова
Ирина Дмитриевна* – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chesnokowair@gmail.com
- Чжу Хуэйпин* – аспирант Уральского государственного педагогического университета. E-mail: alinna2000@126.com
- Шерстнева
Екатерина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии Северо-Восточного государственного университета. E-mail: mountaincrystal@mail.ru
- Шестак
Лариса Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и общего языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: l_shestak@mail.ru
- Щербина
Валентина Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: wjatschina@rambler.ru
- Эстерман
Марина Алексеевна* – старший преподаватель кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: ema73@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Korotkov* – Advanced PhD (Pedagogy), Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, Rector of Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: korotkov@vspu.ru
- Aleksandra Glotova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: glotova@glotova.com
- 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
- Alla Tryapitsyna* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Institute of Pedagogy, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: triap2006@yandex.ru
- Anastasiya Malova* – E-mail: vspu@vspu.ru
- Anastasiya Oladyshkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Language Professional Communication, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: a.a.oladyshkina@gmail.com
- Badma Menyayev* – Specialist, International Center for Scientific Researches “Oirots and the Kalmyks at the Eurasian space”, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: Email: bmeyayev@mail.ru
- Boskha Borlykova* – PhD (Philology), Research Associate, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: borlboskha@mail.ru
- Dmitriy Zemlyakov* – Head of Laboratory of Information Technologies of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: d.v.zemlyakov@gmail.com
- Ekaterina Sherstneva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Philology, North-Eastern State University. E-mail: mountaincrystal@mail.ru
- Ekaterina Kaunova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: katekw23@gmail.com
- Elena Bekisheva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Foreign and Latin Languages, Samara State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: zondterm@gmail.com
- 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 Dzyuba* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and the Russian Language as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University. E-mail: alinna2000@126.com

- Elena Malysheva* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: el.malischewa2014@yandex.ru
- Elena Piskunova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of School, the Herzen State Pedagogical University of Russia E-mail: L_piskunova@mail.ru
- Elena Slobodenyuk* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation Studies, Vitus Bering Kamchatka State University. E-mail: slobodenyuck.lena@yandex.ru
- Elina Dikikh* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University. E-mail: bagautdinova1987@mail.ru
- Irina Antipyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Baikal State University. E-mail: AntipievaIA@bgu.ru
- Irina Chesnokova* – Senior Lecturer, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chesnokowair@gmail.com
- Irina Zyryanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Baikal State University. E-mail: irina_zyr@mail.ru
- Larisa Shestak* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian, Language and General Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: l_shestak@mail.ru
- Lyubov Teplova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: liubovteplova@mail.ru
- Lyudmila Pasechnaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Maksim Manshin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chesnokowair@gmail.com
- Marina Esterman* – Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: ema73@mail.ru
- Marina Kalinina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dimar23@yandex.ru
- Marina Mungasheva* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Kadyrov Chechen State University. E-mail: galatitime@yandex.ru
- Mariya Demidova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: marri25@mail.ru
- Musa Ovdakhov* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of General Language Studies, Kadyrov Chechen State University. E-mail: galatitime@yandex.ru

- Nataliya Provotorova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Nataliya Titarenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Romance Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: natalia-v-titarenko@yandex.ru
- Natalya Dyakova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philosophy and History, Vologda State Dairy Farming Academy by N.V. Vereshchagin. E-mail: diakova_ns@mail.ru
- Natalya Kulikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: notia7@mail.ru
- Nikolay Sergeev* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Research and Educational Center of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nks@vspu.ru
- Olga Altukhova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: geeterra@mail.ru
- Olga Karpushova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: okarpushova@yandex.ru
- Olga Salynova* – Senior Lecturer, Department of German Philology, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: Salynova.olga@mail.ru
- Olga Vanyushkina* – Assistant, Department of Romance and German Philology and Translation Studies, Saratov State University. E-mail: vanyushkina-olga@mail.ru
- Raisa Dorogikh* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, the branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol. E-mail: dorogikh78@mail.ru
- Svetlana Barbasheva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign and Latin Languages, Samara State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: barbasheva-s@mail.ru
- Svetlana Pisareva* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Pro-Rector of Scientific Work and Innovation Activity, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: spisareva@yandex.ruz
- Svetlana Tsvetkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Tamara Basangova* – Advanced PhD (Philology), Head of the Sector of International Center for Scientific Researches “Oirots and the Kalmyks at the Eurasian space”, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: basangova49@yandex.ru

- Valentina Sherbina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: wjatschina@rambler.ru
- Vera Bardakova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: verabard@mail.ru
- Zhanna Obodova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: Janna_ch@mail.ru
- Zhu Huiping* – Post Graduate Student, Department, Ural State Pedagogical University. E-mail: alinna2000@126.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)